UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN ANTROPOLOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS

CLAROSCUROS EN LA REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DEL HÑÄHÑÚ DEL VALLE DEL MEZQUITAL

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN ANTROPOLOGÍA

P R E S E N T A:

ITZEL VARGAS GARCÍA

TUTORA:
DRA. YOLANDA LASTRA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS

MÉXICO, D. F. NOVIEMBRE, 2014

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

“Ora sí que el que quiere no puede y el que puede no quiere...”

(Sic.)Anastacio Pascual

DEDICATORIA

A mi mami Tere,
"porque tú siempre existes dondequiera
pero existes mejor donde te quiero..."

Corazón Coraza
Mario Benedetti

AGRADECIMIENTOS

En este par de años, mientras realizaba mis estudios de maestría, muchas personas me ayudaron sobremanera para lograr esta investigación, ya fuera directa o indirectamente. Algunas con su simple presencia, con un caluroso abrazo, con una sola sonrisa. Por ello, quiero agradecerles desde lo más profundo de mi corazón, su cercanía, apoyo y colaboración.

Muy especialmente quiero agradecerle a mi tutora la Dra. Yolanda Lastra sus observaciones, comentarios y valiosas aportaciones. Así mismo, a mis sinodales: la Dra. Béatrice Blin por su confianza, enseñanzas y por abrirme la puerta de una manera tan maravillosa a la didáctica de lenguas. Al Dr. José Antonio Flores Farfán, por su amistad, apoyo, observaciones y ejemplo. A la Dra. Ana María Salazar, por todo el apoyo brindado durante los cuatro semestres de la maestría, por sus comentarios y valiosas aportaciones. A la Mtra. Dora Pellicer, por su tiempo, por su minuciosa revisión a este texto, por sus sugerencias y aportes. Sin duda alguna, el conjunto de sugerencias y comentarios de todos ustedes han hecho de este un mejor trabajo.

Por otra parte, durante mis estancias de campo en el Valle del Mezquital, tuve la fortuna de conocer a personas maravillosas, de las cuales he aprendido mucho y las cuales me han ayudado sobremanera para desarrollar mis estudios, abriéndome las puertas de sus hogares y compartiendo sus atardeceres y una infinidad de conocimientos. De esta manera, agradezco mucho a Moisés Roque, Adriana Roque, José Roque Escamilla y a Doña Alberta. A mi comadre Isidra y a mi compadre Alejandro, por darme la oportunidad de ser parte de su familia. A Andreita, Eve y Alexis, por llenar de sonrisas mis estancias de campo. A mi mamá Mina y a Gera por siempre cuidarme. Por supuesto que sin el apoyo brindado por los miembros del Consejo Supremo Hñähñú, este trabajo no hubiera sido posible. De la misma manera, agradezco muy cordialmente a los habitantes de las comunidades de Boxo, Xothi, Santa Ana Bathá y Taxadhó por su colaboración, sobre todo a los niños y niñas quienes sin su entusiasmo y participación este trabajo no hubiera sido posible.

De igual manera, quiero agradecer a aquellas personas quienes han estado conmigo en todo momento..., a Domi, por enseñarme a celebrar la vida y por sus alegres y entusiastas porras..., a Berita, por todo su apoyo, por ser mi amiga y la mejor hermana de siempre jamás. A mi mami, por su fuerza, motivación e incondicional amor. A mis estrellas relucientes que posan cada noche en el cielo, por ser mi guía y el viento de mis alas. A toda mi hermosa familia (Papá Andrés, Budi, Adriana, Tito, Aidi, Veritos, Jos, Nanni, Eti, Yayin, José Andrés, Vic) por creer en mí, por impulsarme, llenarme de luz y ayudarme a retomar los cielos. A Manolo por siempre estar, por todo su apoyo, amistad y ánimos (ha sido muy divertido compartir contigo el estrés que causan las tesis). A Raulito por todo su amor, cuidado, apoyo, compañía, consuelo y comprensión, por ayudarme a cargar (literalmente) mis anhelos de revitalización del hñähñú.

A la Bocona (José Andrés, Manolo, Bere, Liliana, Bere, Etian), "porque con ustedes aprendí a cantar con mucho amor", pero sobre todo por aquellas tardes de ensayo que me permitían despejar la mente y volver a la calma al son de las jaranas.

Como mencioné al inicio, varias personas con su sola presencia (física y virtual) han sido una constante motivación en mi vida. Dicho lo cual, quiero agradecer a Cristal, Lidia, Gwennahel, Memo, Carlitos, Alicia, Eduardo y por supuesto a mi mani manita de mi corazón, Viviana, por compartir un cachito de su vida conmigo y por sus terapias de carcajadas. A todos mis compañeros del posgrado, muy especialmente a Jorge, Janeth, Ariel, David, Canek y Coco porque conocerlos ha sido maravilloso. De igual manera, agradezco al Posgrado en Antropología, al Dr. Mario Castillo y a la Dra. Marcela San Giacomo por todo su apoyo. Un agradecimiento muy especial a Luz, Vero e Hilda por todo su apoyo brindado para la gestión de trámites a lo largo de la maestría, pero sobre todo por su infinita paciencia.

Por último agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo económico brindado durante los dos años de la maestría y, a Linguapax Internacional por el apoyo económico brindado para la conclusión de este escrito.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE CUADROS IV
ÍNDICE DE GRÁFICOS V
ÍNDICE DE MAPAS VI
ÍNDICE DE TABLAS VII
ANEXOS VIII
ABREVIATURAS IX

INTRODUCCIÓN 1
MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO 6
ANTECEDENTES METODOLÓGICOS 14
METODOLOGÍA 15
HIPÓTESIS 17
OBJETIVOS 18

CAPITULO 1

Colores, olores y saberes: sobre la diversidad lingüística y biocultural de México

1.1 Sobre la diversidad lingüística y cultural de México 20
1.2 Caminos hacia el desplazamiento *v.s* mantenimiento lingüístico y cultural de lenguas amenazadas 23
1.2.1 No es lo mismo pero es igual: la Educación Intercultural Bilingüe como bastión de la castellanización 28
1.2.2 Ideologías y actitudes lingüísticas de los grupos minoritarios 34
1.2.3 ¡No a la paradoja escolar! 39
1.2.4 De la oralidad y escritura 41
1.3 De eso que llaman "revitalización lingüística" 44

CAPITULO 2

Nuje dra hñähñú, ha ra b'ot'ähi "Somos hñähñús del Valle del Mezquital"

2.1 Población otomí 49
2.1.1 Demografía 51
2.2 Contexto geográfico: el Valle del Mezquital 54
2.3 Aspectos generales de las comunidades a tratar 57
2.3.1 Municipio de Cardonal, Hidalgo 59
2.3.2 El Boxo 61
2.3.3 Municipio de Chilcuautla, Hidalgo 62
2.3.4 El Xothi 65

2.3.5 Santa Ana Bathá 65
2.3.6 Municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo 66
2.3.7 Taxadhó 67
2.4 Breve estado sociolingüístico del hñähñú **67**
2.4.1 Espacios de resistencia lingüística *v.s.* espacios de mayor desplazamiento lingüístico 69
2.5 Aspectos generales de la estructura lingüística del otomí **73**
2.6 Lenguas en contacto **77**
2.6.1 Bilingüismo hñähñú-español: ¿una opción de desarrollo? 79
2.6.2 Efectos del contacto otomí-español 82

CAPÍTULO 3

Del dicho al hecho... Esfuerzos por la revitalización lingüística y cultural del otomí

3.1 Antecedentes de revitalización lingüística y cultural en México **93**
3.1.2 Proyectos de fortalecimiento y desarrollo lingüístico y cultural hñähñú 96
3.1.2.1 Consejo Supremo Hñähñú (CSH) 96
3.1.2.2 Hmunst'a Hem'i. Centro de Documentación y Asesoría Hñähñú 97
3.1.2.3 Rescate y Revitalización de la Lengua Hñäñhö en el Estado de Querétaro 99
3.1.2.4 XECARTH, La voz del pueblo hñähñú 100
3.2 El Proyecto de Revitalización Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural (PRMDLC) **101**
3.2.1 Metodología colaborativa: ¿uniendo fuerzas? 102
3.2.2 Productos y su contenido 103
3.2.3 Sobre el diseño de ilustraciones y musicalización 104
3.2.4 Recuperación de epistemologías otomíes: de bordados y tejidos 106
3.2.5 ¿Generación de consumo cultural propio? 107
3.2.6 Efectos de la devolución y distribución del material a las comunidades indígenas 111
3.3 Empoderamiento de medios **114**
3.3.1 Alternativas metodológicas: el uso de tecnologías multimedia como estrategias de enseñanza-aprendizaje 115
3.3.2 La importancia de la inclusión musical como estrategia socio-afectiva en los procesos de revitalización lingüística y cultural 116

CAPITULO 4

Entre juegos y renglones

4.1 Y ahora... ¿cómo le hacemos? **121**
4.1.1 ¡Manos a la obra!: procedimiento e instrumentos implementados 127
4.1.2 Modelo de intervención colaborativo construido con base en la didáctica de las lenguas y culturas 129
4.1.3 *Yä nt'ägi thuhu hñähñú*. Adivinanzas en hñähñú (versión para iluminar) 134
4.1.4 Adivinanzas hñähñús. *Yä nt'ägi thuhu hñähñú* (versión color) 135
4.2 La importancia del juego como estrategia socioafectiva hacia el hñähñú **135**

4.3 Del contenido en los talleres **136**
4.3.1 ¡Ma ga 'ñehu!: Yä nt'ägi thuhu hñähñú (¡Vamos a jugar!: Adivinanzas hñähñús) 139
4.4 De los colaboradores y asistentes... ..... **142**
4.5 La didáctica de los materiales didácticos: evaluación del material **146**
4.5.1 Evaluación de contenido 147

CAPITULO 5

Claroscuros en la revitalización lingüística del hñähñú del Valle del Mezquital

5.1 Actores en la revitalización lingüística del otomí del Valle del Mezquital **152**
5.1.2 Actores institucionales 153
5.1.3 Actores individuales 158
5.1.4 Niños y niñas del Valle del Mezquital 159
5.2 Estigma, orgullo y resistencia en los esfuerzos de revitalización del hñähñú **160**

CONCLUSIONES **164**

BIBLIOGRAFIA **170**

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO	TÍTULO	PÁGINA
1	Organización y administración municipal, Cardonal	60
2	Organización y administración municipal, Chilcuautla	64
3	Consonantes del otomí	74
4	Vocales orales	74
5	Vocales nasales	75
6	Uso generacional del hñähñú (L1) y español (L2)	81

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO	TÍTULO	PÁGINA
1	Lenguas con mayor número de hablantes en el Estado de Hidalgo	52
2	Hablantes de lengua otomí	53

ÍNDICE DE MAPAS

MAPA	TÍTULO	PÁGINA
1	Familias lingüísticas de México	21
2	Distribución geográfica de poblaciones otomíes	50
3	Valle del Mezquital	55
4	Municipios Cardonal, Chilcuautla e Ixmiquilpan	58

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA	TÍTULO	PÁGINA
1	Préstamos funcionales Corpus 1	85
2	Préstamos léxicos Copus 1	86
3	Préstamos funcionales Corpus 2	86
4	Préstamos léxicos Copus 2	87
5	Préstamos funcionales Corpus 3	87
6	Préstamos léxicos Copus 3	87
7	Tipos de préstamos y frecuencias de uso Corpus 1, 2 y 3	89
8	Presencia de léxico hñähñú	92

ANEXOS

ANEXO	TÍTULO	PÁGINA
I	Corpus lingüístico	194
II	Mapa comunidad “El Boxo” y Mapa comunidad “El Decá”	200
III	Rejilla de evaluación	202
IV	Cuestionario de opinión. Yä ntägu thuhu hñähñú. Adivinanzas en hñähñú	205
V	Yä n’tägi thuhu hñähñú	207

ABREVIATURAS

ADLI	Acervo Digital de Lenguas Indígenas
ADV	Adverbio
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
COESPO	Consejo Estatal de Población
CONACyT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CSH	Consejo Supremos Hñähñú
DET	Determinante
DGCP	Dirección General de Culturas Populares
DGEIB	Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe
EBB	Educación Bilingüe Bicultural
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
GDF	Gobierno del Distrito Federal
HB	Hombre Boxo
HCH	Hombre Chilcuautla
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INI	Instituto Nacional Indigenista
L1	Primera Lengua
L2	Segunda Lengua
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia de la Lenguas
MED	Mujer El Decá
PISA	Program for International Student Assessment
PRON	Pronombre
PRMDLC	Proyecto de Revitalización Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural
RLS	Reversing Language Shift
SG	Singular
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México

INTRODUCCIÓN

Como resultado del desplazamiento y la pérdida de un gran número de lenguas a nivel mundial, surge por parte de académicos, lingüistas, instituciones gubernamentales, y una gran parte de la sociedad en general, una toma de conciencia y la emergencia de nuevos paradigmas que pugnan por revertir la referida tendencia al desplazamiento. En este sentido, en México el desarrollo del campo de revitalización lingüística es relativamente reciente. Desde hace aproximadamente dos décadas, la revitalización lingüística ha tomado mayor impulso. De ahí que varios esfuerzos –algunos provenientes de las comunidades mismas-, valiéndose de diversas estrategias, han dejado huella de los efectos positivos resultantes de los procesos de revitalización. No obstante, el camino transitado no ha sido en absoluto llano. Desafortunadamente y debido a una serie de dinámicas sociales y factores, no ha sido posible revertir por completo tal desplazamiento.

Con base en lo anterior, la presente investigación centra su atención en los procesos de revitalización lingüística y cultural del otomí del Valle del Mezquital. Haciendo referencia a una serie de organizaciones y proyectos que han dedicado sus esfuerzos al mantenimiento e incluso, la revitalización[1] de la lengua indígena, no solo en la región, sino que se consideran otros proyectos; uno llevado a cabo en la región queretana y, otro más amplio -considerando su aplicación en distintos contextos y poblaciones indígenas-. Dicho lo cual, se pone énfasis especial en este último, para evaluar si es posible emplearlo en otros contextos antes inusitados, donde la lengua es poco valorizada y donde el desplazamiento resulta ser más acelerado.

A este respecto, es sabido que diversos factores han contribuido en el desplazamiento de los pueblos originarios a nivel mundial. En la década de 1980 la UNESCO comenzó a señalar a la diversidad etnolingüística como un elemento crucial de la diversidad cultural en el planeta. Así, en el periodo comprendido del 2001 al 2003, un grupo de especialistas de la UNESCO se dio a la tarea de "establecer" formas

[1] Es importante aclarar que el término "revitalización" será empleado para referirse a situaciones en la que la lengua está en una situación crítica, alcanzando el punto de la extinción, cuando menos alguna acción puede emprenderse para revertir el desplazamiento lingüístico. (Flores Farfán, 2013:35)

para identificar a situación de vitalidad lingüística y riesgo de desaparición de las lenguas originarias.

> Una lengua está en peligro cuando se encuentra en vías de extinción. Una lengua se halla en peligro cuando sus hablantes dejan de usarla, la usan en cada vez menos ámbitos de comunicación y dejan de transmitirla de generación en generación. Es decir, no hay nuevos hablantes, ni adultos ni niños. (UNESCO, 2011:15).

Los criterios establecidos por esta organización para identificar la vitalidad de las lenguas y, por ende, las necesidades imperativas que requieren atención, son nueve, a saber: 1) la transmisión del idioma de una generación a otra, 2) el número absoluto de hablantes, 3) la proporción de sus hablantes con respecto a la población total, 4) los cambios de ámbitos de la utilización del idioma, 5) la capacidad de reacción ante los nuevos ámbitos de actividad y los media, 6) la disponibilidad de material destinado a la alfabetización en el idioma y la enseñanza de éste, 7) la actitud ante el idioma y la política lingüística de las autoridades gubernamentales y las instituciones, comprendida la cuestión de su reconocimiento y uso oficiales, 8) la actitud de los miembros de la comunidad de hablantes hacia su propio idioma y 9) la cantidad y calidad de documentos en el idioma.

En esta pesquisa, se han considerado estos nueve puntos, sin embargo, dada la naturaleza de la metodología y el material empleado para la aplicación de la misma, se otorga un poco más de peso a los últimos cinco puntos. Teniendo presente que hasta la fecha, la "implementación" de una educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas ha sido incipiente con un alto rezago formativo, debido a una serie de problemáticas e incoherencias existentes en el mismo sistema de educación. Un ejemplo de ello, es que se pretende dar una educación bilingüe a través de docentes monolingües en español. Lo anterior, ejemplifica a la perfección que los dilemas que se creían superados y el supuesto reconocimiento de un país multicultural, plurilingüe y con el derecho a una educación de calidad y además intercultural, se ha quedado en meros sueños. La educación y las políticas lingüísticas y educativas en México no han abandonado la idea de "integración nacional" (Cf. Capítulo 1).

En suma, los materiales producidos por la Secretaría de Educación Pública, continúan sin responder a las necesidades y demandas educativas de las comunidades indígenas de México, porque no se contemplan las características particulares de cada una de las lenguas o de las variantes lingüísticas a tratar. Por otro lado, en la educación brindada a las escuelas en contextos urbanos se contempla de manera muy laxa la diversidad lingüística y cultural de nuestro país, generando por ende, un desconocimiento, un rechazo y en muchos casos una actitud racista hacia la riqueza y variedad etnolingüística que es característica de la República Mexicana, tanto por las poblaciones indígenas como por las hispanohablantes.

En este sentido, las ideologías y actitudes que los individuos expresan a través de su habla y actos, hacen esta situación aún más alarmante, ya que se suma a las múltiples causas que originan el desplazamiento lingüístico y cultural de los pueblos y lenguas amerindias (Cf. Capítulo1).

En este tenor, resulta urgente realizar investigación-acción co-participativa[2] en pro de un (re)conocimiento por la diversidad lingüística de la República Mexicana. Se vuelve insoslayable generar estrategias (en sociedades indígenas e hispanohablantes) que promuevan el desarrollo y transmisión de las lenguas y culturas originarias y que trasciendan de ámbitos de educación formal (la escuela) a ámbitos públicos (la comunidad), generando a la vez un vínculo entre ambos contextos y, procurando la participación proactiva de todos y cada uno de los integrantes de esta sociedad mexicana. En este sentido y considerando que aun son escasos los estudios realizados en cuanto a materia de revitalización lingüística, así como de los alcances, limitaciones y heterogeneidad de estrategias desarrolladas en los proyectos de esta índole, en este escrito se busca contribuir y explicitar las distintas aristas ante las cuales los actores se enfrentan en los esfuerzos por la revitalización lingüística del otomí del Valle del

[2] A través de ella, tal como sugiere Avilés (2009:58-59), podemos apartarnos de la clásica distinción entre investigación básica vs. aplicada que ha restringido el conocimiento y las decisiones asociadas con éste al círculo académico (y/o estatal) y, que en ocasiones asume una visión paternalista hacia los grupos minorizados, reproduciendo las relaciones de subordinación y dependencia del grupo estudiado hacia la investigación. En este mismo sendero, desde mediados del siglo pasado con la investigación-acción, Avilés siguiendo a Lewin (1951) se plantea llenar las carencias teóricas de la investigación aplicada a través de una mutua y profunda retroalimentación con la investigación básica para **alcanzar avances científicos y a la vez resolver problemas sociales prácticos, promoviendo de esta manera cambios sociales sustentables**, con lo cual se propone convertir a la investigación en una herramienta emancipadora y democratizante de los "grupos minoritarios". (Énfasis mío)

Mezquital, a fin de permitirnos reflexionar, rediseñar e incluso re-direccionar acciones a favor de la reactivación de dicha lengua. Todo lo cual nos permitirá coadyuvar en la agencia y construcción de nuevos horizontes a favor no solo del hñähñú, sino de las lenguas mexicanas en general.

Para este fin, la investigación en general se encuentra organizada por cinco capítulos. En el capítulo 1 "Colores, olores y saberes: sobre la diversidad lingüística y biocultural de México" se plantean *grosso modo*, aspectos concernientes a la diversidad lingüística y cultural en México. Así mismo, se abordan algunos de los factores políticos, sociales y económicos que contribuyen y han contribuido al desplazamiento lingüístico *v.s* mantenimiento lingüístico y cultural de lenguas amenazadas. Así, se muestra el proceso por el cual han pasado las poblaciones indígenas en materia de políticas educativas y lingüísticas, destacando la influencia de la castellanización en el desplazamiento actual de las lenguas de los pueblos originarios; de tal manera que se hace mención de las ideologías y actitudes que los hablantes tienen hacia su propia lengua y hacia sus variantes, como producto de una serie de estigmas que han sido transmitidos históricamente. Simultáneamente, se ofrece un contexto general y se da pie a una reflexión en torno al emergente campo de la revitalización lingüística, a fin de ubicar y orientar la presente investigación.

En el capítulo 2 "Nuje dra hñähñú, ha ra b'ot'ähi... somos hñähñús del Valle del Mezquital", se expone el contexto general de las comunidades a tratar. De igual manera, se perfila un breve estado de la lengua y cultura hñähñú, tratando de mostrar el grado de su vitalidad lingüística ya que a pesar de ser una de las lenguas indígenas con un mayor número de hablantes, poco a poco ha disminuido su uso y función por múltiples factores que serán mostrados en este apartado. Paralelamente y como resultado de la interacción entre la sociedad de habla hispana con la sociedad de habla hñähñú, se ofrece una reflexión en torno al bilingüismo como una opción de desarrollo, a la vez, que se muestran algunos de los efectos resultantes del contacto español-hñahñú, visibles en una serie de préstamos léxicos y funcionales, los cuales han ido transformando la estructura lingüística del hñähñú. La intención de incluir este tópico y análisis radica en hacer un esfuerzo por rastrear los niveles estructurales del hñähñú que se encuentran en riesgo de ser desplazados, a fin de ser

incluidos entre los objetivos lingüísticos y pragmáticos para desarrollarse en los talleres de revitalización lingüística, procurando incidir de manera positiva en su (re)uso cotidiano.

En lo que respecta al capítulo 3 "Del dicho al hecho...Esfuerzos por la revitalización lingüística y cultural del otomí" se hace referencia a los antecedentes de ciertos esfuerzos realizados para el reforzamiento y revitalización lingüística y cultural de las lenguas indígenas de México, con énfasis especial en otros proyectos llevados a cabo en comunidades otomíes, tales como el Cosejo Supremo Hñähñú (CSH), el Hmunts'a Hem'i. Centro de documentación y asesoría hñähñú, el proyecto de Rescate y Revitalización de la Lengua hñähñö en el estado de Querétaro, la radiodifusora XECARTH, La voz del pueblo hñähñú y por último el Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural (PRMDLC), en el cual centro mi atención (con la finalidad de contribuir -de alguna manera- en la mejora para la aplicación de estrategias de dicha índole). Dicho proyecto propone un modelo de investigación-acción colaborativa, el cual, ha tratado de difundir e implementar estrategias de intervención en la planeación lingüística, aplicando una metodología extraescolar que aboga por el mantenimiento y revitalización de las lenguas indígenas mexicanas. De tal manera que se hace hincapié en el uso de tecnologías multimedia como estrategias de enseñanza-aprendizaje en el medio indígena y a su vez en la música, no solo como estrategia didáctica para los procesos de revitalización lingüística y cultural, sino, como un hecho social y como un mecanismo de transmisión cultural y lingüística.

En el capítulo 4, "Entre juegos y renglones" se presentan los datos etnográficos así como su interpretación y análisis. Simultáneamente se describen las herramientas empleadas en los talleres de revitalización del hñähñú, a fin de evaluar tanto el contenido como la incidencia generada en los asistentes. De igual manera, se trata de examinar la eficacia, el impacto, los alcances y las limitaciones de los materiales producidos y del uso de tecnologías multimedia como alternativas revitalizadoras y de empoderamiento, desde la perspectiva de la didáctica de las lenguas, destacando y promoviendo tanto el desarrollo de competencias culturales e interculturales, como

la reflexión en torno a la importancia del juego como estrategia socioafectiva hacia la lengua indígena.

En el capítulo 5, "Claroscuros en la revitalización del hñähñú del Valle del Mezquital" apunto sobre la participación, agencia y mediación de los actores institucionales y no institucionales en los esfuerzos de revitalización lingüística. En este sentido, a la vez, hago referencia a tres tipos de situaciones identificadas a partir de los datos obtenidos en campo y que tienen que ver directamente con el estigma, el orgullo y la resistencia. La intención de tratar tales tópicos permite reflexionar en torno a la perspectiva y los desafíos a enfrentar en la continuidad de un proyecto de revitalización lingüística del hñähñú.

Por último, expongo las conclusiones generales de la presente investigación, procurando brindar temas de discusión a fin de continuar desarrollando y contribuyendo teórica y aplicadamente en futuros procesos de revitalización lingüística.

MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Bien es cierto, que el emergente campo de la revitalización lingüística, sobre todo en México, aún presenta ciertas inconsistencias. Considerando que se trata de una metáfora biológica de volverle a dar vida a algo, en este caso a las lenguas; se vuelve problemático en el sentido de determinar cuándo es necesario recurrir o hablar de revitalización, teniendo en cuenta que México es un país con una vasta diversidad lingüística con distintos grados de "vitalidad", por lo cual, dicho término no puede emplearse –tal como se ha venido haciendo en muchos de los casos- indiscriminadamente. Dependiendo de la lengua que se trate, de la vitalidad o el desplazamiento de cada una de ellas, se vuelve necesario recurrir a estrategias ya sea de concientización, prevención, desarrollo o revitalización -grados que aún están por determinarse-. La pregunta que surge es ¿qué perfil deben cumplir las lenguas o sus hablantes para ubicar el tipo de estrategias a emplear, teniendo presente la heterogeneidad de contextos sociolingüísticos existentes en cada caso? Considerando

a su vez, de dónde vienen los diversos esfuerzos por promover procesos de revitalización, dado que el enfoque que se le otorgará a cada uno distará en buena medida, si se trata de esfuerzos provenientes desde las comunidades (los hablantes mismos) o desde una mirada netamente académica, la del lingüista.

Bajo estas premisas, y como he señalado en líneas anteriores, en el presente trabajo se realiza una revisión de algunos proyectos de revitalización lingüística y cultural existentes en nuestro país, enfocándonos específicamente en el PRMDLC y en su metodología. Durante el transcurso de este proyecto, se ha visualizado que ha tenido un impacto social muy favorable, sobre todo en comunidades mayas (de la península de Yucatán)[3] y nahuas (del Alto Balsas), logrando empoderar[4] y mantener vitales estas lenguas, recuperando y fortaleciendo lazos intergeneracionales. La cuestión que se pone a consideración en esta investigación, es si ¿realmente esta metodología "innovadora", puede tener un impacto igual o mayormente favorable en comunidades hñähñús?, teniendo presente que cada comunidad o entidad indígena presenta diferentes grados y causas de desplazamiento, por lo que necesariamente las condiciones y necesidades de cada una resultan disímiles entre sí.

Al pasar de los años, ha quedado más claro que más que una política lingüística y educativa encargada de revertir los procesos de desplazamiento, es imperioso trascender del ámbito discursivo a una praxis real ante las situaciones de desaparición de las lenguas y culturas mexicanas.

De esta manera, para los fines de este trabajo, el contexto teórico-metodológico en el que se basa la presente investigación radica en una visión interdisciplinaria, en virtud de considerar que desde esta perspectiva se fortalecen los diversos debates antropológicos en torno a procesos de multiculturalización del

[3] Fidencio Briceño Chel junto con otros líderes indígenas en coparticipación con hablantes del maya yucateco, llevan a cabo desde hace varios años, diversos esfuerzos en pro de la vitalidad, transmisión y reforzamiento de dicha lengua. Logrando incidir de manera muy positiva, sobre todo en las generaciones más jóvenes y, a su vez, fortaleciendo lazos intergeneracionales entre los hablantes de la lengua maya, mediante el uso de tecnologías multimedia.

[4] Entendamos por empoderamiento al proceso mediante el cual los propios actores se posicionan como los forjadores de su propio destino y el de sus lenguas y culturas, superando las relaciones de explotación que han caracterizado las relaciones entre los pueblos indígenas y la sociedad mayor, de las cuales los procesos de investigación no están desde luego exentos. En los procesos de empoderamiento los hablantes deben ser los primeros en asumir la responsabilidad del futuro de sus lenguas y culturas, si bien acompañados por los investigadores y otros sectores de la sociedad comprometidos con su mantenimiento (Flores Farfán y Córdova Hernández, 2012). Para más información al respecto, véase: Flores Farfán, 2004 y Edwards, 2006.

Estado, con los aportes teóricos de la sociolingüística y la antropología lingüística; en particular sobre desplazamiento y revitalización lingüística y cultural y sus implicaciones. Así, se tomarán como base las investigaciones y los estudios realizados referentes a la diversidad lingüística y cultural en riesgo, contacto lingüístico y desplazamiento lingüístico y cultural, explorando los aportes de autores como Appel y Muysken (1996); Bartholomew (1968); Edwards (2009); Guerrero Galván (2006); Hill y Hill (1999); Lastra (1994, 1996, 2003 [1992], 2005 y 2010); Silva Corvalán (2001); Woolard (2008) y Zimmermann (1995 y 1999).[5]

Woolard (2008), haciendo referencia a Johnstone, sostiene que la sociolingüística no solo debe añadir la observación participante en su repertorio de técnicas de campo, sino que debe utilizarla para repensar sus fundamentos teóricos[6]. En este sentido, la sociolingüística retoma de la antropología el énfasis del sentido pragmático "en vivo" de las actividades humanas. Es así que, las bases de esta investigación se siembran principalmente en la Antropología Lingüística, ya que a partir de ella, se vuelve posible analizar tanto los fenómenos lingüísticos dentro de una perspectiva cultural, como los fenómenos culturales dentro de una perspectiva lingüística. Al respecto, Alessandro Duranti indica que:

> La singularidad de la antropología lingüística reside [...] en su interés por los hablantes como actores sociales, en el lenguaje como condición y resultado de la interacción social, en las comunidades de habla[7] como entidades simultáneamente reales e imaginarias, cuyas fronteras están constantemente rehaciéndose y negociándose a través de miles de actos de habla (Duranti, 2000:25-26).

De esta manera, al analizar las posibilidades de revitalización lingüística del hñähñú desde la interacción social, implica enfrentarse a relaciones de poder y a una serie de problemáticas internas entre los actores implicados.

---

[5] Es importante mencionar que la presentación de los autores en el marco teórico de la presente investigación se encuentra organizada alfabéticamente. A la vez, me parece necesario puntualizar que los aportes teóricos realizados por cada uno de los autores según la disciplina, se presentan y desarrollan a lo largo de la tesis, por lo que en este apartado solo hago referencia a las obras consultadas, las cuales otorgan el sustento teórico a la presente.

[6] Traducción personal.

[7] Entendamos comunidad de habla como "el producto de las actividades comunicativas en las que participa un grupo de personas" Ibid: 122.

Para complementar y tratar de proporcionar un panorama al respecto de las relaciones entre lengua, cultura y medio ambiente, y de cómo tales relaciones impactan en el desplazamiento no solo lingüístico, sino económico, social, ambiental y cultural, se recurre a autores como Philippe Descola (1996), Descola y Pálsson (2001), Reyes García y Sanz (2007), UNESCO (2002-2003), Skutnabb-Kangas, Maffi y Harmon (2003) y Wolf (2003). Para dichos autores "esta conexión es significativa porque sugiere que la diversidad de la vida se compone de diversidad natural, cultural y lingüística" (UNESCO, 2011:15), planteamiento que sin duda comparto.

Por otra parte, Villavicencio y Salgado (2011:18) haciendo referencia a Foley (1991), lengua y cultura van de la mano, el conocimiento de una lengua determinada implica un saber culturalmente específico y, establecen que precisamente, mediante la lengua el hombre hace inteligibles todos los aspectos de la vida, sus tradiciones, sus valores y creencias, es a partir de ella que el ser humano nombra, codifica, clasifica el mundo y lo hace propio. De esta manera, la lengua de un pueblo contiene y puede transmitir su visión particular del mundo, es por tanto un elemento fundamental de la identidad social.

En cuanto a materia de revitalización lingüística, se recurre a los estudios de Costa (2010); Fishman (2007 y 1991), Flores Farfán (2007d, 2009, 2011, 2011d, 2012 y 2013b), Edwards (2011 y 1985), Grinevald y Costa (2010); Hekking (1995 y 2010), Meyerhoff (2004) y Muntzel (2010).

El campo de la revitalización lingüística, polemiza los paradigmas recibidos pugnando por cambiar las prioridades de la investigación lingüística.[8] En este punto, es preciso señalar que la revitalización lingüística, como sugiere Edwards (2011), no significa únicamente la resucitación después de la muerte, sino, también puede referirse, a la renovación o reanimación, a la recuperación de vigor y la actividad, a detener el deterioro o a discontinuidad de las lenguas amenazadas.

Flores Farfán sostiene que "la 'lingüística revitalizadora' asume una (micro) política en la que el investigador es solo un facilitador (digamos el guía en la tarea de la revitalización)" (Flores Farfán, [en prensa]). Aunque es importante señalar, que tal

[8] En el continuo de lenguas en peligro *v.s.* lenguas vitales, la lingüística ortodoxa considera necesidades de investigación sobre la diversidad lingüística para el cultivo de las ciencias, un conocimiento que paradójicamente archiva y en ocasiones incluso supone una noción cerrada de lengua (Cf. Flores Farfán,[en prensa])

como sugiere Moran "sin académicos, [la revitalización] no es posible; con los académicos como dirigentes, lo más probable es que fracase"[9], por ello, es de suma importancia tener claro el papel que juega el investigador y el papel que ocupan los hablantes[10] de la lengua amenazada dentro de los procesos de revitalización lingüística y cultural, y lograr que los hablantes de las lenguas indígenas logren un empoderamiento que les permita tomar las riendas del futuro de sus lenguas; que sean ellos quienes propongan, generen y promuevan no solo políticas educativas y lingüísticas que de verdad respondan a sus necesidades, sino, que susciten el (re)uso de sus lenguas.

Según datos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, México es el quinto país con mayor diversidad lingüística[11]. No obstante, un gran número de sus lenguas indígenas se encuentran ante una constante amenaza de desaparición.

> Las circunstancias que han llevado a la mortalidad lingüística actual comprenden el genocidio descarado, la destrucción social, económica o del hábitat, el desplazamiento, la inmersión demográfica, la supresión de la lengua mediante la asimilación forzada o la educación asimiladora, y el bombardeo mediático, en especial a través de la televisión, una nueva arma incalculablemente letal (que he denominado "gas nervioso cultural"). (Krauss, 2011:49)

Con mérito a lo anterior, la lingüística revitalizadora toma su impulso en las bases sociales, con la finalidad de proporcionar posibilidades de fortalecimiento que construyen y concretan las propias comunidades con la pro-actividad de sus hablantes. Fomentando comunidades de práctica (Meyerhoff, 2004), el investigador se torna un mero apoyo que contribuye al reforzamiento y desarrollo de estrategias

---

[9] Moran citado en Edwards (2011:61)

[10] En este sentido, me interesa destacar que reconozco que es posible un punto medio en el cual los hablantes son, a su vez, investigadores formados en el campo de la revitalización lingüística. Por lo que no necesariamente existe esta división tajante entre investigador y hablante. No obstante, para el caso como el que compete a la región del Valle del Mezquital, hasta ahora no hay investigadores nativos interesados en la revitalización lingüística del hñähñú. Mientras no se logre un consenso comunitario real, es decir, el involucramiento activo de los actores implicados, lo más probable es que estos procesos de revitalización lingüística no logren la incidencia deseada y no se les de continuidad, por lo que, de cierta forma, proyectos de esta naturaleza tenderían a malograrse.

[11] El INALI, ha establecido que México cuenta con 11 familias lingüísticas, 364 variantes lingüísticas pertenecientes a 68 grupos etnolingüísticos. Sin embargo, es importante señalar que estas cifras son aproximadas, ya que debido a la diversificación existente dentro de las mismas variantes, dichas cifras podrían ascender considerablemente.

de empoderamiento y desarrollo lingüístico y cultural. En este sentido, es importante recordar que la elección de una lengua u otra, tiene que ver tanto con percepciones y relaciones de poder como con estatus, prestigio, oportunidades de movilidad social, influencia económica, etcétera. De tal manera que "la meta principal de la revitalización es la transmisión de la lengua, la formación de una comunidad de hablantes [...] para usar y activar la competencia lingüística y revertir el proceso de abandono" (Muntzel, 2010:159).

En este sentido, cabe señalar que si bien su meta principal es revertir los procesos de desplazamiento, en lo que respecta a esta investigación y considerando la situación sociolingüística de la lengua y cultura a tratar, la intención de la revitalización lingüística se encuentra, a su vez, encaminada en (re)posicionar a la lengua y a sus hablantes, tratando de revertir los vestigios negativos y arraigados desde hace siglos, a través de diferentes estrategias que serán descritas y abordadas en apartados siguientes (Cf. Capítulo 3 y 4).

Otra de las áreas que se toman en consideración es la referente a la didáctica de las lenguas, la cual se caracteriza por ser a su vez una interdisciplina que integra los aportes de la lingüística, sociolingüística, psicología, psicolingüística, pedagogía, sociología, antropología, entre otras. Teniendo presente que el objeto de la didáctica se conforma tanto de la acción como de la descripción, aunado a que el discurso didáctico es uno de los principales factores de los que depende la efectividad de las interacciones didácticas en el logro del aprendizaje de los individuos (Ryle, 1967 [1949]). La base empírica de la didáctica de las lenguas me permite realizar el análisis, evaluación e interpretación (Cf. Capítulo 4) no solo de los audio-libros *Yä ntägi thuhu hñähñú*, sino a su vez, de todo el proceso, planeación, diseño y desarrollo tanto de los talleres de revitalización del hñähñú como de los materiales didácticos, los cuales se pretende que sean un apoyo y una colaboración para la mejora de la enseñanza del hñähñú, e incluso, con anhelos ambiciosos, lograr que funjan en lugar de los ya existentes y los cuales son empleados únicamente en ámbitos escolares.

Un ejemplo más o menos exitoso de proyectos que han sido desarrollados por varios grupos de expertos en lingüística y didáctica de lenguas –y cuyos objetivos se aproximan a los propuestos en el proyecto de revitalización del hñähñú- son los

proyectos *Éveil aux languages* y *Janua Linguarum* -coordinados por Michel Candelier de la Universidad de Le Mans, Francia-. En tales proyectos, se desarrolla una metodología que procura el fomento de actitudes de tolerancia y apertura hacia la diversidad lingüística y cultural. Así, se han dedicado al diseño de materiales basados en la conciencia lingüística o, mejor dicho, en lo que Hawkins (1987b) denominó *awareness of language*, fundamento que facilita el aprendizaje de lenguas.

A través de los materiales producidos y empleados en el aula, se propone a los alumnos reflexionen en torno a la estructura lingüística de las lenguas mediante el reconocimiento de similitudes y diferencias con otras lenguas. Simultáneamente, se introducen elementos culturales ligados a las lenguas y sus hablantes, con lo cual tratan de fomentar actitudes positivas hacia lenguas y culturas y motivando interés por el aprendizaje de éstas.

Estos proyectos y la disciplina en sí, han centrado su atención en desarrollar sus intervenciones en el ámbito escolar; la didáctica de las lenguas y culturas resulta necesaria en mi investigación para dar sustento al análisis de los materiales empleados en la presente pesquisa y para otorgar soporte (Cf. Capitulo 4) y proponer estrategias de aprendizaje significativo mediante actividades lúdicas como el juego, no solo en la escuela, ya que la metodología empleada es caracterizada por su enfoque comunitario y extraescolar.

La intención es valerse de ciertas luces que proporciona la didáctica de las lenguas en cuanto a metodologías de enseñanza-aprendizaje, aplicándolas, adaptándolas y re creándolas en espacios extraescolares, de tal manera que se logre no solo el aprendizaje del hñähñú a través de géneros como cuentos y adivinanzas, sino que a su vez, logremos que los individuos tomen conciencia y promuevan la germinación de nuevas ideologías positivas en pro de las lenguas mexicanas.

Para ello, recurro a los aportes realizados por Bennet (1986); Bernaus (2004); Castro Viúdez (1994); Cots [et.al] (2007); Díaz Barriga (1991 y 2006); Hawkins (1987b y 1999); Ibáñez Bernal (2007); el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002); Noguerol (2001); Medina Melgarejo (2013); Puren (1999 y 1999a); Stein, Migdalek y Sarlé (2012).

Siguiendo a Díaz Barriga (1991), la didáctica se ejerce contemplando las condiciones sociales en que ésta se inserta. Considerando esto, en la época actual, el enfoque comunicativo ha tenido un gran peso en cuestiones de enseñanza de lenguas, atendiendo así a lo contextual y a lo cultural sin hacer necesariamente hincapié en las estructuras lingüísticas. No obstante, tras varios debates, actualmente existe un consenso generalizado sobre la importancia y la influencia de los patrones culturales en las actitudes y procesos que utiliza una persona cuando se comunica. Por lo que se vuelve necesaria una reflexión acerca de todo lo que implica el intercambio cultural en todos los ámbitos de la actividad humana (Gonzalez Di Pierro, s/f), incluyendo el aprendizaje y revitalización de una lengua.

En este sentido, el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (2002) retoma un nuevo paradigma contemplando las situaciones comunicativas reales en las que se ven envueltos los individuos en los distintos ámbitos de la vida diaria. Así, se hace especial hincapié en una serie de competencias que van de la comunicativa a la intercultural y las cuales implican tres tipos de conocimientos: el conocimiento psicolingüístico, el conocimiento sociocultural y el conocimiento "de hecho" (Cf. MCERL, 2002: 99-120). En este tenor, Bennet (1986) hace especial ahínco en las competencias culturales e interculturales[12] de los individuos, en contextos sociales de aprendizaje de una segunda lengua, competencias que son de sumo interés para los fines de un proyecto de revitalización lingüística y cultural, debido a que las competencias culturales implican el conocimiento y reconocimiento de la cultura propia, la transmisión de una imagen auténtica, la reversión de estigmas y prejuicios hacia lo propio y la transmisión y fomento de actitudes positivas, valoración positiva, aceptación y reconocimiento lingüístico y cultural. Por su parte, las competencias interculturales son "las habilidades del aprendiente de una segunda

[12] Este autor sugiere una tipología de seis etapas como un continuo lineal. Dentro de la primeras tres etapas se encuentra la ***negación*** (en donde hay un menor grado de apertura a las diferencias culturales), la ***defensa*** (en donde se presenta un desarrollo de la sensibilidad a la negación) y la ***minimización*** (en donde se refleja un grado de experiencia intensa de la diferencia y en donde el individuo busca un refugio). En las últimas tres etapas, se incluye la ***aceptación*** (una nueva forma de ver las culturas, por lo que es posible un mayor desarrollo de la sensibilidad intercultural), ***adaptación*** (en donde hay un cambo temporal del sistema de referencia, donde se perciben las situaciones como si fuera otra persona) y la ***integración*** (en donde el individuo integra múltiples marcos de referencia a su forma de ser). Es importante señalar que el continuo de estas etapas no es estático y puede que los individuos desarrollen y regresen a cada una en función de las circunstancias.

lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en las sociedades actuales" (Instituto Cervantes, 2010). A partir de las competencias culturales e interculturales, el hablante toma una posición intermedia entre la cultura propia y la ajena, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas. Pero sobre todo, y a partir de dichas comparaciones se vuelve posible el conocimiento y reconocimiento de elementos propios y ajenos, lo que posibilita la transmisión de valores de tolerancia y respeto entre las lenguas y culturas en cuestión.

Dicho lo cual, queda de manifiesto que a partir de estas competencias es posible la generación de actitudes positivas hacia la lengua indígena -factor que a mi juicio influye de manera directa tanto en el reforzamiento identitario como en la predisposición hacia el uso del hñähñú y, por ende, hacia un aprendizaje significativo del hñähñú-; lo cual va ligado con el desarrollo de una mejor competencia lingüística[13] y metalingüística de la lengua indígena.

ANTECEDENTES METODOLÓGICOS

Es de vital importancia señalar que a la presente investigación le antecede una pesquisa desarrollada durante el periodo comprendido del 2008 al 2010, en la cual, el objetivo central fue determinar las actitudes lingüísticas de la comunidad, para visualizar la posible aceptación o rechazo de prácticas revitalizadoras (Cf. Vargas, 2011).[14] Dicha investigación se basa en un enfoque interdisciplinario y etnográfico, así como en el análisis fino de las interacciones entre los habitantes de la comunidad "El Boxo", comunidad que pertenece al municipio de Cardonal en la región del Valle del Mezquital. El mencionado estudio, permitió evidenciar que el purismo lingüístico, las actitudes positivas y negativas, la inseguridad lingüística, entre otros fenómenos, son evidencias claras de las ideologías y del desplazamiento lingüístico y cultural ante el que se han enfrentado los integrantes de este grupo etnolingüístico. Para lograr los

[13] En este sentido y en palabras de Francisca Castro (1994:187) "un niño adquiere no solo el conocimento lingüístico que necesita para producir el lenguaje sino también la comprensión del contexto en el que la comunicación se da".

[14] El aludido antecedente será retomado a profundidad en el Capítulo 4, a modo de presentar el estado del arte actual para el desarrollo de procesos de revitalización lingüística y cultural del otomí en comunidades del Valle del Mezquital.

objetivos planteados en la referida pesquisa, se recurrió a distintas metodologías, a saber, la medida de implicación (Fishman, 1968), la aplicación de entrevistas cerradas, la técnica del *matched guise test* (Lambert et. al, 1960) y una serie de actividades lúdicas llevadas a cabo con los niños, a partir de las cuales obtuvimos material suficiente para analizar las actitudes de los niños según su imaginario, identificando, su visión y disposición conductual hacia las prácticas lingüísticas y de pertenencia hñähñú.

En esta línea y como resultado de dichas intervenciones con la población infantil de la comunidad, se recopiló una serie de adivinanzas creadas por los niños que en ese entonces acudían a la escuela primaria Guadalupe Victoria. La intención se encontró encaminada en diseñar materiales funcionales en hñähñú, construidos desde las bases sociales propias. Esto pudo lograrse a partir de mi colaboración en el PRMDLC dirigido por José Antonio Flores Farfán del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México. Así, durante 2010 y 2011, se trabajó en la sistematización y formación del audio-libro *Yä nt'ägi thuhu hñähñú*.

En este sentido, dicho antecedente es la base de la presente investigación ya que mi objetivo actual, se encamina en hacer una evaluación del producto en la interacción y en el contexto donde fue gestado. A la vez de implementar una metodología que ha dado resultados favorables en otros contextos de habla indígena.

METODOLOGÍA[15]

Dicho lo anterior, la metodología empleada para el abordaje del problema de investigación, es la ya mencionada y propuesta por el PRMDLC, de la mano con el recurso etnográfico, el cual me permite reflexionar en cuanto a las dinámicas étnicas, las interacciones sociales y, los sujetos implicados en ellas en los esfuerzos de revitalización del hñähñú del Valle del Mezquital.

[15] Es importante destacar que en este apartado se proporciona información de manera general sobre la metodología empleada para desarrollar el presente trabajo de investigación. No obstante, en el capítulo 4 abundo con detalle en la metodología, los procedimientos y las actividades realizadas en los talleres en cada una de las comunidades trabajadas.

En la referida metodología, se desarrolla una modalidad de intervención basada en contenidos étnicos amenazados, como el género de las adivinanzas, trabalenguas o cuentos. Reproduciéndolos en medios de punta junto con elementos del arte indígena (pinturas, bordados, entre otros). Las actividades llevadas a cabo a través de los talleres son variadas: entre juegos, proyecciones de animaciones y el uso de audio-libros; los participantes, mayoritariamente niños, entran en una dinámica divertida de entretenimiento, un ejercicio lúdico que coadyuva a la lengua a la apropiación y empoderamiento en diferentes medios audiovisuales.

Para los fines de la presente investigación, el procedimiento para llevar a cabo las actividades fue el siguiente: 1) solicitud de apoyo para gestión de espacio para realizar los talleres; 2) planeación del contenido por explorar en las dinámicas a desarrollar; 3) convocatoria a la población en general –sin restricciones etarias-; 4) presentación de materiales multimodales. Para este caso, además de la proyección de animaciones, se utilizó como herramienta principal los audio-libros *Yä nt'ägi thuhu hñähñú. Adivinanzas en hñähñú.* [16]

Ahora bien, durante las dinámicas realizadas, se suelen hacer pausas para explorar los materiales empleados, haciendo juegos lingüísticos, recordando los nombres de las cosas en la lengua por (re)vitalizar, repetir trabalenguas y desde luego, acertar la respuesta de las adivinanzas presentadas. Suscitando, por lo general, una reacción de asombro y curiosidad por parte de los asistentes por conocer más y aprender de las lenguas indígenas fomentando competencias culturales e interculturales de aceptación y apertura a la diversidad lingüística y cultural. De la mano con estas actividades, se identifican potenciales activistas revitalizadores, los cuales posteriormente fungen como colaboradores para la impartición de talleres. De esta manera, se comienza a formar una cadena que promueve procesos de conciencia y revitalización tanto lingüística como cultural. Así mismo, a partir de este tipo de acciones es posible determinar el estado de vitalidad de la lengua.

[16] Cabe señalar, que la versión bilingüe (a color) fue seleccionada en el 2013, por la Secretaría de Educación Pública para formar parte de Bibliotecas del Aula, realizando un tiraje de 89, 000 ejemplares que han sido distribuidos a los largo y ancho de la República Mexicana.

Durante la impartición de los talleres, se procura darle un uso preferencial a la lengua indígena en cuestión, tratando de recuperar las epistemologías y matrices propias; esto con un doble objetivo 1) (re) vitalizar tanto prácticas culturales como la lengua indígena y 2) diseñar nuevos materiales con la finalidad de lograr un consumo cultural propio, que ilustre su propia realidad. Aunado a ellos, se busca proveer de estatus, recreando e innovando tanto la lengua como la cultura indígena.

Paralelamente a los talleres de revitalización lingüística, se llevó a cabo observación participante; la aplicación de una encuesta[17] conformada por 16 reactivos, los cuales me permitieron conocer las opiniones de los individuos respecto al audio-libro y; el empleo y adaptación de una rejilla de evaluación[18] mediante la cual fue posible la evaluación de los materiales, considerando el diseño, presentación y contenido de los mismos.

HIPÓTESIS

1. Se ha constatado que el uso de tecnologías multimedia, hace posible tanto el reforzamiento de la práctica activa de las lenguas indígenas como el impulso de su uso y visibilidad en nuevos ámbitos (por ejemplo, en la televisión, Internet, radio), otorgándoles una apropiación y empoderamiento que favorece sin duda a su supervivencia. Entonces, los recursos multimedia, resultan un elemento de máxima pertinencia e importancia tanto para la participación de la sociedad indígena en contextos globales y multiculturales, así como para la promoción y germinación de procesos de revitalización lingüística y cultural del hñähñú.
2. La metodología implementada y creada por el Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural, ha tenido un impacto favorable en lenguas como el maya yucateco, por tanto, podría esperarse que se obtengan resultados similares en lenguas como el hñähñú.

[17] Cf. Anexo IV
[18] Cf. Anexo III

3. La participación proactiva de los integrantes de las comunidades a tratar, determinará en gran medida el impacto y por lo tanto el éxito o fracaso de las estrategias de (re)vitalización lingüística y cultural.

OBJETIVOS

1. Diagnosticar el impacto generado para la revitalización de la lengua y cultura hñähñú a través de los audio-libros *Yä nt'ägi thuhu hñähñú. Adivinanzas en hñähñú.*
2. Aplicar la metodología colaborativa propuesta en el Proyecto de Revitalización Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural en contextos sociolingüísticos del otomí del Valle del Mezquital.
3. Identificar potenciales activistas que tomen las riendas de este tipo de metodologías y promuevan el uso de la lengua indígena.
4. A partir de lo anterior, evaluar la posibilidad de desencadenar procesos de revitalización lingüística y cultural del hñähñú.
5. Diseño de materiales multimedia como alternativas metodológicas para la revitalización lingüística y cultural del hñähñú.
6. A través de las actividades realizadas en los talleres, fortalecer lazos intergeneracionales en las comunidades a tratar.

CAPITULO 1

Colores, olores y saberes: sobre la diversidad lingüística y biocultural de México

Cuando muere una lengua

Cuando muere una lengua
las cosas divinas,
estrella, sol y luna;
las cosas humanas,
pensar y sentir
no se reflejan ya en ese espejo

Cuando muere una lengua
todo lo que hay en el mundo,
mares y ríos,
animales y plantas,
ni se piensan, ni pronuncian
con atisbos y sonidos
que no existen ya

Cuando muere una lengua
entonces se cierra
a todos los pueblos del mundo
una ventana, una puerta,
un asomarse
de modo distinto
a cuanto es ser y vida en la tierra

Cuando muere una lengua,
sus palabras de amar,
entonación de dolor y querencia
tal vez viejos cantos,
relatos, discursos,
plegarias
nadie, cual fueran
alcanzarán a repetir

Cuando muere una lengua
ya muchas han muerto
y muchas pueden morir.
Espejos para siempe quebrados
sombra de voces
para siembre acalladas:
la humanidad se empobrece.

Miguel León-Portilla

En este apartado se explora *grosso modo*, la situación del desplazamiento lingüístico y cultural de las lenguas y culturas indígenas de México, especialmente el desplazamiento hallado en la lengua y cultura hñähñú, tratando de mostrar las repercusiones que implica dicha pérdida para la transmisión de saberes que se han encontrado manifestados en diversas expresiones culturales y, que a causa de los procesos globales, han ido perdiendo tanto referentes simbólicos como espacios de expresión y transmisión, contribuyendo no solo a la pérdida y transformación de elementos lingüísticos, sino a toda una reconfiguración identitaria.

1.1 Sobre la diversidad lingüística y cultural de México

México se cuenta entre uno de los países que alberga una mayor diversidad lingüística. Las cifras varían de una fuente a otra, según el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, en nuestro país existen 11 familias lingüísticas y oficialmente 364 variantes pertenecientes a 68 grupos etnolingüísticos.[19] No obstante, menos del 10% de la población total de la República Mexicana habla una lengua indígena. Además de este bajo porcentaje, dichas lenguas se encuentran en una constante situación de conflicto y desplazamiento tanto lingüístico como cultural y biológico.

[19] Cf. http://www.inali.gob.mx/clin-inali/

MAPA 1. Familias lingüísticas de México
Fuente: PINALI 2008-2012

Considerando que las lenguas habladas por los pueblos indígenas de México, representan una riqueza invaluable, ya que contienen una gran cantidad de saberes particulares, además de experiencias y concepciones de vida diversas. El Estado mexicano, a fin de "garantizar el reconocimiento y respeto" de los pueblos indígenas, creó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, para procurar el desarrollo y preservación de las lenguas vernáculas de México. A pesar de ello, no ha sido posible aplicarla cabalmente al día a día de las etnias amerindias, por una gran cantidad de factores que han intervenido en la omisión del reconocimiento de tan amplia variedad lingüística que concentra la República Mexicana; aun cuando es sabido que los derechos se encuentran estrechamente relacionados con el respeto a la diversidad. En este sentido, queda mucho por hacer en términos de políticas lingüísticas, educativas y comunitarias, que miren más allá de los contextos oficiales e institucionales donde se han quedado las muchas políticas "diseñadas" para las poblaciones indígenas de México.

En esta línea, el INALI -órgano de consulta y asesoría en materia de lenguas indígenas- muestra entre su misión y visión, la realización de investigación básica y aplicada en cuanto a la diversidad y valoración de las lenguas indígenas nacionales, además de promover la producción de gramáticas, la estandarización de escrituras y la promoción de la lectoescritura en las lenguas indígenas de México.

Durante el periodo comprendido del 2008 al 2012, fue aprobado el Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de Lenguas Indígenas Nacionales[20], el cual tuvo como objetivo rector que las instituciones públicas atendieran la revitalización, el fortalecimiento y el desarrollo de las lenguas indígenas en México, las cuales se encuentran ante una creciente desaparición.

[20] Aprobado el 6 de octubre del 2008 en la II Sesión Extraordinaria del órgano de Gobierno del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y publicado el 2 de julio del 2010 en el Diario Oficial de la Federación.

1.2 Caminos hacia el desplazamiento *v.s* mantenimiento lingüístico y cultural de lenguas amenazadas[21]

Actualmente, a nivel global se estima que entre el 50 y el 80% de las lenguas se tropiezan con una amenaza latente de desaparición debido a una serie de factores que intervienen en su detrimento.[22] La concepción resulta catastrófica y triste, pues se presume que se conservará tan solo el 20% de la diversidad lingüística y cultural en un par de generaciones.

Paradójica y afortunadamente, ante esta situación, ha aumentado la preocupación por la amenaza de desaparición de la diversidad lingüística y cultural, no solo de México sino del mundo. Recientemente, -como ya he mencionado- se ha logrado promover a nivel global una conciencia social sobre la variedad lingüística, cultural y ecológica. Cada día, un mayor número de poblaciones indígenas y no indígenas emprenden la lucha por la recuperación, mantenimiento y transmisión de saberes, logrando reforzar sus identidades. En este sentido, Bartolomé (2004:32) sostiene que,

> [...] tal vez a fines de los setenta la perspectiva de y hacia las poblaciones nativas comenzó a cambiar en forma radical en toda América. Por lo menos ésta fue la época en que cobraron visibilidad una serie de movimientos indígenas autogestionarios cuya construcción fue seguramente previa. Se trató de la eclosión de una nueva conciencia étnica positivamente valorada, de una clara afirmación cultural e identitaria de los grupos culturalmente diferenciados a los que se había pretendido hacer renunciar a sí mismos [...] Por otra parte, esta nueva confrontación fue produciendo una conciencia crítica tanto en los científicos sociales como en otros grupos relacionados con la cuestión étnica, lo que generó perspectivas ideológicas solidarias.

[21] Con el concepto de lenguas amenazadas, me refiero a aquellas lenguas que se encuentran en peligro de desaparición, debido a que su uso es cada vez más restringido lo cual deriva a la vez en la pérdida de funciones sociales y comunicativas.

[22] Una de las mayores riquezas de la humanidad la constituyen sus lenguas, que a su vez son espejo de las distintas culturas que habitan el planeta. Una lengua es una construcción social que remite a la memoria colectiva y a la relación del hombre con su medio ambiente, su entorno social y su desarrollo cultural, entre otras muchas cuestiones. (Flores Farfán y Córdova, 2012: 26)

Desafortunadamente, el vínculo entre la diversidad lingüística, cultural y biológica[23] ha sido escasamente explorado. En esta relación, las lenguas forman, como antes se señaló, parte de las bases identitarias de las poblaciones indígenas y, generalmente, la desaparición de las mismas sugiere un indicador de desintegración social, el cual es expresado en muchas ocasiones como conflictos lingüísticos o conflictos interétnicos, pero que en contextos de dominación cultural expresan también la reproducción de estructuras de lo que tempranamente en México se conceptualizó como colonialismo interno.[24]

Las relaciones entre lengua, cultura y medio ambiente sugieren que la diversidad biológica, cultural y lingüística debería estudiarse de manera conjunta, sí como manifestaciones diferentes pero, estrechamente vinculadas a la diversidad de la vida en el mundo. La diversidad lingüística y biocultural debe concebirse en el contexto de las relaciones interculturales, tomando como principio básico el reconocimiento a las diferencias y la igualdad de los derechos humanos. Es falso que tal diversidad represente un obstáculo para el desarrollo del país. Finalmente, lo que se busca es lograr el bienestar de las personas en donde la diversidad constituye la base de una sociedad más justa, más equitativa y democrática.

Las lenguas, juegan un papel fundamental en el mantenimiento del conocimiento del medio ambiente, a partir de la transmisión de tales saberes; las lenguas cumplen un papel fundamental para la conservación de la biodiversidad.[25]

> El respeto a la diversidad cultural y lingüística, a los sistemas de pensamiento diferentes y a los conocimientos indígenas, desempeñará un papel importante en la concepción de soluciones locales para el desarrollo sostenible, prestándose una atención especial a la función que desempeñan las lenguas locales como depositarias de conocimientos sobre la diversidad

[23] Dicho vínculo se conoce como relación biocultural (Skutnabb-Kangas, Maffi y Harmon, 2003), en donde su desaparición implica el trastorno del equilibrio sociocultural y la coexistencia armónica de los distinto grupos etnolingüísticas.

[24] Categoría elaborada simultáneamente por Stavenhagen (1963) y González Casanova (1963).

[25] Hay que considerar, no obstante, que en muchos casos, la no transmisión de las lenguas, no necesariamente es voluntaria. La asimilación lingüística de las lenguas minoritarias para con las lenguas mayoritarias, ahora, resulta una necesidad. A partir de las ideas homogeneizantes transmitidas por las escuelas, se ha generado e interiorizado en los hablantes, la errónea idea de creer que si quieren progresar y ser alguien en la vida, deben abandonar su propia lengua. La diversidad lingüística y biocultural, es un tesoro de conocimientos que engloban, entre otros, el mantenimiento y la explotación sostenible de los entornos más vulnerables y biológicamente más diversos del mundo (Skutnabb-Kangas, Maffi y Harmon, 2003:38).

biológica y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2002-2003).[26]

En este sentido Philippe Descola (2001) sugiere, que la historia humana es el producto continuo de diversos modos de relaciones humano-ambientales. Y la pérdida de diversidad cultural constituye un factor de pérdida potencial de diversidad biológica. Consecuentemente, la una resultaría indicador de la otra (Sutherland, 2003 en Reyes García y Martí Sanz, 2007:49). Según lo dicho, "solo hay construcciones culturales de la realidad (...) Luego, en este sentido, la <<naturaleza>> y los <<hechos de la vida>> no tienen una existencia independiente de la manera como los define la cultura" (Scheinder en Kuper, 2001:148).

Por su parte, Reyes García y Sanz (2007:51) indican que el saber ecológico local, constituido con base en las interacciones cotidianas de los grupos humanos con el medio ambiente, puede favorecer al diseño y obtención de modos de vida sostenibles. En éstos, la conservación de la diversidad cultural (y lingüística) constituirá un factor clave de adaptación al medio ambiente. Sin embargo, debido a la escasez de fuentes de empleo y a la aridez de la tierra en la región del Mezquital, los hñähñús han dejado de hacer uso de sus ecosistemas para su subsistencia. Así se han visto en la necesidad de insertarse en el mercado de trabajo en zonas urbanas (Ixmiquilpan, Pachuca, Ciudad de México y Estados Unidos –mayoritariamente-), conllevando una serie de adaptaciones que han modificado sus elementos culturales; observando cambios principalmente en el uso de la lengua indígena, la alimentación, su música y danza. Este tipo de modificaciones evidencian la adecuación de la cultura otomí a una nueva realidad social.

Al respecto, Wolf (2003:117) señala que con interdependencias semejantes, los resultados de adaptaciones ecológicas locales y niveles similares de integración sociocultural, pueden ser comparados a fin de determinar regularidades recurrentes entre culturas.

> Históricamente, el carácter distintivo de la cultura y la lengua ha constituido los fundamentos sobre los cuales las sociedades humanas han establecido sus propias identidades: pensamos en nosotros como hablantes de determinadas lenguas y nos adherimos a ciertas religiones, costumbres,

[26] Programa y presupuesto de la UNESCO para 2002-2003 (documento 31c/5, párrafo 01212) citado en Skutnabb-Kangas, Maffi y Harmon, 2003:44.

> valores y visiones del mundo que nos parecen obvias. Asimismo, las sociedades han mantenido sus relaciones con otras sociedades sobre la base de estas características, que pueden ser distintivas o compartidas. (Skutnabb-Kangas, Maffi y Harmon, 2003:16)

Los fenómenos migratorios, han resultado un arma de dos filos. Por una parte ha provocado cambios en la alimentación de las comunidades hñähñú, promoviendo el consumo de chatarra y/o comida enlatada, lo que trae como consecuencia la presencia de enfermedades asociadas a estos malos hábitos. Hasta hace poco, el consumo de insectos solía ser más frecuente y usual en las comunidades hñähñú, especialmente la ingesta de distintas especies de gusanos ya fueran de maguey (*xä u'e*), chinicuiles (*thenk'ue*), las larvas de hormiga mejor conocidas como escamoles (*yuhi*), etcétera. Hoy, ha disminuido en gran medida, ya sea porque estas especies son cada vez más escasas, o bien, porque prefieren otro tipo de alimentos.[27] Como resultado, también es posible ver el quiebre y el desplazamiento lingüístico que acarrea. Al haber esta fragmentación con ese vínculo entre las especies animales, vegetales y la lengua, se rompe —a mi parecer — con todo el referente simbólico. Visualizando la situación, es predecible que las generaciones más jóvenes no contemplen en su imaginario este tipo de referentes, dado que no han sido transmitidos, ni conocidos.

Un ejemplo de este desplazamiento material, podemos observarlo en el siguiente testimonio sobre el actual valor comercial del ayate y/o la fibra del maguey (santhé), en el Valle del Mezquital:

> *"Hingi thai, bi ntäte un ya nda, nu ya ndä plastico, nu'u̲ n'a ra pa dä mä taihe ko ndu ma zi kompa ha ya mi ja nu'u̲ ya nda 'ronjua'u"*
> [No lo compran, le ganaron los plásticos esos... Un día fuimos a la plaza con mi difunto marido y ya nada más había de esos ayatotes]
>
> MED, noviembre 2011

[27] Con respecto al consumo del pulque en el Valle del Mezquital, Don Eloy† expresó:
"R'a ya hingi tsi, pero…pero ähä, nuna tiempo bye̲ ma dä mengi m'a n'aki da zi ra sei ya jä'i porque ya ja ya cosa ma r'a, ya hindi hogi… ya hindi hogi n'a, ena ge di ts'oki tsu nuya hñeni xa nts'o"
[Algunos ya no se lo toman, pero… pero sí, por estos días va a volver a tomar pulque la gentecita porque ya hay otras cosas, ya no viven bien… ya no viven bien porque dicen que se enferman, le pegan enfermedades graves]

Doña Gregoria y Don Moisés
Foto. Itzel Vargas

La población indígena, se ha visto en la necesidad de adaptar nuevas formas de vida, lo cual no solo presenta desafíos lingüísticos[28] en relación a cómo se traducen a la lengua y cultura los contextos ecológicos de los que ahora forman parte, sino también, a cómo la pérdida de elementos bioculturales implican a su vez y en muchos casos, la pérdida de los recursos y el repertorio lingüístico y semántico que reduce las posibilidades de que en un futuro los integrantes de estos pueblos puedan conceptualizar su medio y desde ahí, reconocer los elementos que le son propios y/o ajenos.

Como se ha mencionado, una serie de factores han intervenido en el desplazamiento lingüístico y cultural de los pueblos étnicos de México. Según estadísticas censales, 15 de cada cien personas (de cinco años y más) hablan una lengua indígena, y dos de ellas no hablan español (Guerrero Galván, Alonso, 2012:33).

[28] Por ejemplo, el poder llegar a ser un bilingüe simétrico y optar por usar la lengua indígena en espacios de uso cotidiano, sin ser sancionado por no hablar el español.

El otomí, a pesar de encontrarse entre las primeras lenguas con mayor número de hablantes, desde hace años su situación lingüística –al menos en lo que respecta al Valle del Mezquital- se ha caracterizado a través del concepto de "diglosia sustitutiva", en la que el español funge como lengua dominante, lo cual ha implicado un desplazamiento de usos y funciones que solía cumplir la lengua indígena (Cf. Capítulo 2).

Actualmente, podemos observar que esta lengua y cultura, se encuentra ante un panorama apabullante de desplazamiento. Hoy día, niños y jóvenes se niegan a practicar el hñähñú lo que probablemente signifique que les han sido transmitidos estos prejuicios de inferioridad y marginación. En este sentido, Gigante y Pardo (1985:69) aseveran que "la población indígena expresa los efectos de la internalización de la imagen parcial y desprestigiada que han elaborado históricamente los sectores no indígenas del área".

1.2.1 No es lo mismo pero es igual: la Educación Intercultural Bilingüe como bastión de la castellanización

Como indica Pellicer (1996:91), en la última década del siglo XIX

> [...] el prototipo del mexicano criollo que se había agotado paulatinamente, fue remplazado por una sociedad nacional que se identificó como producto de la mezcla entre el indio y el europeo. La aceptación de la identidad mestiza, que a los ojos de Justo Sierra suponía el modelo ideal de la mexicanización, fue punta de lanza de un indigenismo oficial cuya paradoja política lingüística se concibió de inicio castellanizadora.

Así, al final del siglo XIX se reconoce y se entreabre la puerta a una menguada presencia de las lenguas indígenas en el espacio escolar. No obstante, en el siglo XX sigue ponderando la aspiración por una nación mestiza, de tal manera que la educación pública en México se vuelve obligatoria en español. En este sentido, se postula una acción integral para el "cambio cultural". Cabe señalar que dicho "cambio" no persistía en la transformación étnica para la integración nacional del indio, sino que más bien esbozaba una integración sin dimisión total de lo indígena, haciendo uso de las lenguas indígenas con el único fin de ser un instrumento eficaz que facilitara la alfabetización y la castellanización de los indios. De tal modo que la

castellanización se volvió activista y militante sobre todo en las primeras tres cuartas partes de dicho siglo (Warman, 2003).

A este respecto, durante el año de 1922 se crean las escuelas rurales, a partir de las cuales se redistribuyó el conocimiento en las zonas rurales. Años más tarde, en 1925, se echan a andar las Misiones Culturales. En 1931 se lleva a cabo la aplicación de un proyecto piloto de educación indígena en Michoacán, encabezado por Moisés Saenz. Durante el periodo de gobierno de Lázaro Cárdenas, específicamente en el año de 1936, es creado el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas. Es en 1937 cuando Carlos Basauri intenta promover la educación bilingüe a través del Departamento de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública sin tener éxito. En esta misma línea, siguen ponderando distintos esfuerzos por construir un modelo bilingüe nacional. En dicho contexto, durante el periodo comprendido de 1939 y 1941, surge el Proyecto Tarasco encabezado por Mauricio Swadesh. Entre este periodo de tiempo, específicamente en 1940, se lleva a cabo el Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán, donde "se postulan las ventajas de la educación bilingüe como una etapa transitoria, pedagógicamente útil para arribar con mayor eficacia la alfabetización y castellanización de los indígenas" (Ibid:96). Sin embargo, dicho proyecto tampoco tuvo resultados favorables, por lo que los intentos por una educación bilingüe continuaron. En este sentido, y con base en los anteriores proyectos y sus experiencias, a partir la década de 1950, el Instituto Nacional Indigenista comienza a capacitar a promotores culturales bilingües, para que fueran ellos los encargados de alfabetizar a los indígenas. Como colofón de las mencionadas experiencias educativas, en 1978, la Dirección General de Educación Indígena genera una nueva política que implicaba en su planeación el reconocimiento de otras lenguas maternas de los mexicanos, de tal manera que los principios lingüísticos de ésta fueron ponderados como paliativo entre la diversidad e integración nacional y, a la vez como respuesta a la necesidad de establecer vínculos entre la escuela y las comunidades indígenas (Pellicer, 1996). Lo cual, tampoco fue logrado debido a diversos factores como presiones de orden político, carencia de pruebas tangibles sobre el éxito del proyecto, falta de material bilingüe, falta de acercamiento y vínculo entre la comunidad y la escuela, etcétera.

Sin embargo, a raíz de la emergencia de este último movimiento indígena durante los años setentas, surge a la vez una toma de conciencia por parte de los maestros bilingües. Corolario de ello es notorio durante los ochentas y noventas, periodo en el que la Secretaría de Educación Pública incorpora en su programa educativo la Educación Bilingüe Bicultural (EBB), la cual propone el desarrollo y conocimiento equilibrado de la lengua indígena y de la lengua nacional.

En vista del fracaso del mencionado programa y con base en las transformaciones sociales y políticas por las cuales atravesaba el país - las cuales tienen que ver con movimientos indígenas; donde destaca el movimiento del EZLN en 1994 en el estado de Chiapas- mana otra propuesta –a finales del siglo XX- la cual abre la posibilidad de que la lengua indígena en la escuela se propague hacia la educación de los monolingües hispanohablantes. [29]Para instrumentar esta política, es creada en 2001, la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe (DGEIB). De esta manera la "implementación" de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB), surge como una propuesta donde se tratan de promover los siguientes puntos:

1) El desarrollo de materiales curriculares que atiendan la diversidad
2) La formación de personal docente, técnico y directivo
3) El desarrollo y difusión de las lenguas indígenas
4) La producción regional de materiales en lenguas indígenas
5) La realización de investigaciones educativas

Si bien, sus objetivos principales han sido mejorar la calidad educativa destinada a los grupos indígenas del pueblo mexicano, promover la educación intercultural bilingüe en las entidades indígenas de México y desarrollar una educación intercultural para todos los mexicanos, no se ha logrado consolidar por diversas razones, en las que por ahora no entraré en detalles debido a que no es el foco de atención del presente texto.

[29] Dicho movimiento plantea la necesidad de un proyecto de nación incluyente, "así como el establecimiento de una nueva relación entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad nacional" (SEP, 2007:13)

La interculturalidad para estos fines, fue concebida en términos de la definición realizada por Sylvia Schmelkes[30]:

> La interculturalidad es un concepto que quiere ir más allá de la multiculturalidad [...] El concepto multiculturalidad, en sí mismo, no implica el respeto que deben tenerse entre sí las diversas culturas que comparten el territorio. De hecho, como bien sabemos, en las realidades multiculturales existen profundas asimetrías, es decir, relaciones de poder que discriminan a unas culturas con relación a otras. Se pueden generar, entonces, relaciones de segregación y de discriminación cuando existe simplemente una realidad multicultural [...] A diferencia, entonces, de esta realidad multicultural, la realidad intercultural supone una relación. Supone una interacción entre grupos humanos con culturas distintas. Pero supone que esta relación se da en condiciones de igualdad entre ambas culturas. La interculturalidad, desde su concepción misma, niega la existencia de asimetrías debidas a relaciones de poder. Asume que la diversidad es una riqueza. A diferencia del integracionismo, o de la segregación y el olvido, en donde lo que se busca es eliminar las diferencias, la interculturalidad asume la diferencia no solamente como algo necesario, sino como algo virtuoso. Esta interculturalidad, que supone una relación, supone a su vez comprensión y respeto entre las culturas. Como punto de llegada, como utopía creadora, no admite asimetrías.

Como podemos ver, la propuesta resulta interesante y hasta cierto punto romántica. Hasta la fecha, la educación implementada en las poblaciones indígenas, aun las que han incorporado una EIB, no han trascendido del mero discurso. Como primera instancia, es importante destacar que esta educación intercultural bilingüe, es solo considerada a nivel básico (primaria). Por otra parte, los docentes en las escuelas indígenas, siguen considerando la enseñanza de las lenguas como una asignatura a la cual le dedican no más de dos horas a la semana, aunado a que en la mayoría de los casos los profesores no cuentan con los materiales didácticos adecuados que respondan a las necesidades y que se encuentren insertos en contextos en los cuales se ubican las poblaciones indígenas, o bien, son profesores que no son de la región y por lo tanto se ve complicada la enseñanza de la lengua indígena, debido a las variantes lingüísticas de la lengua que se trate, o en el peor de los casos –que desafortunadamente es la mayoría-, los maestros son monolingües en español con

[30] Schmelkes, 2001 citado en Zolla, Carlos y Emiliano Zolla, 2011:263.

conocimientos incipientes de la lengua y cultura indígena de la comunidad en la que trabajan.

Otro de los problemas, no solo presente en México sino en Latinoamérica, es que se plantea la educación intercultural como un proyecto educativo y una práctica únicamente en poblaciones indígenas rurales. Con ello se contraviene la definición de interculturalidad como relación entre culturas, a la vez que se niega que la cultura dominante conozca y valore a las culturas indígenas y tenga elementos para relacionarse con éstas a nivel de una comunicación horizontal. En suma, en una situación de dominación cultural como la que vivimos en Latinoamérica, los indígenas están obligados a ser interculturales porque es una cuestión vital en su reproducción aprender a hablar la lengua hegemónica (en este caso español), adquirir prácticas cívicas, económicas, sociales y normativas legales, ajenas a su cultura y que le son impuestas por su propia condición de ser parte de una cultura "minoritaria".

¿Cómo superar estas limitaciones para lograr una real impartición de una educación intercultural bilingüe?

Con la aprobación de la Reforma Educativa en el 2013, el panorama educativo mexicano, empeora. Dicha Reforma, viola los acuerdos del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y el Artículo 2 Constitucional, los cuales garantizan los derechos prioritarios de los pueblos en materia de políticas públicas.

La Reforma Educativa, "supone" un acuerdo por la educación con equidad y sobre todo de calidad. Sus objetivos básicos:

1) Aumentar la calidad de la educación básica, reflejándose en los resultados de las evaluaciones internacionales como el *Program for International Student Assessment* (PISA)

2) Aumentar la matrícula y calidad de la educación media superior y superior

3) Recuperar la rectoría del Estado Mexicano en el sistema educativo nacional

Concuerdo con García Leyva, quien señala que de lo que se trata, con esta Reforma Educativa, es de imponer a toda costa políticas sociales que obedecen a iniciativas privatizadoras. En contraparte, y ante la exclusión, la negación y la falta de consulta,

se prevé que los pueblos originarios tomarán el camino de la construcción gradual de un sistema educativo propio, autónomo e intercultural, desde sus marcos culturales propios.[31]

Desde mi perspectiva, este tipo de acciones (la cimentación de un sistema educativo propio o al menos la participación en la construcción de un sistema educativo propio), debieron de haberse implementado desde hace ya bastante tiempo. Si bien, el Estado Mexicano tiene la responsabilidad, el deber y compromiso de proporcionar una educación de calidad para todos los niveles educativos (pre-escolar, primaria, secundaria, media superior, superior), su foco siempre ha estado centrado en una linealidad que apunta a la omisión de los pueblos indígenas. Aunque, es importante destacar que se requiere un cambio desde adentro, también es importante mantener los pies en la tierra y buscar soluciones y/o alternativas propias. Considero que, por una parte, es esencial que los actores mismos, es decir, que los integrantes de las comunidades participen en la toma de decisiones, esto es, tanto en el proceso de enseñanza, como en el diseño de materiales y pedagogías alternativas que coadyuven a la transmisión, promoción y fortalecimiento de las lenguas indígenas, potenciando además el uso de la(s) lengua(s) indígena(s) en los contextos mayormente posibles.

Coincido con Flores Farfán (Cf. 2011a, 2009a, 2007d), quien ha sostenido que las posibles soluciones ante tales problemáticas, tienen sus bases en la comunidad misma con una lógica ascendente. Es decir, que el esfuerzo más grande y que las acciones ante estas situaciones vengan desde las comunidades mismas, que los actores –pertenecientes a las comunidades de habla indígena- alcen la voz y se hagan presentes para la búsqueda de respuestas, la toma de decisiones y acciones a favor de sus intereses generando y ejerciendo políticas lingüísticas y educativas.

Como anteriormente he mencionado, las diversas políticas indigenistas implementadas en el Estado mexicano, se han caracterizado por omitir los derechos

[31] García Leyva, Jaime. 2013. "México: La reforma educativa representa mayor exclusión para los pueblos indígenas". En línea. INTERNET: http://www.kaosenlared.net/america-latina/item/56149-m%C3%A9xico-la-reforma-educativa-representa-mayor-exclusi%C3%B3n-para-los-pueblos-ind%C3%ADgenas.html. Consultado el 12 de mayo de 2013.

de los grupos indígenas, instaurando procesos que vuelcan y transforman sus modus vivendi, al considerarlas inferiores con base en las diferentes formas socioculturales de cada población, lo que se ha convertido en una agresión contra la diversidad de los pueblos étnicos de México. En este sentido y como apunta Pellicer (1996:103)

> [...] la construcción de un nuevo modelo donde los mestizos conozcan una lengua indígena y los indígenas se instruyan y estudien su propia lengua al lado del español, tendrá que apoyarse en un marco jurídico transparente que se detenga prudencialmente a encontrar soluciones de legislación y planificación.

1.2.2 Ideologías y actitudes lingüísticas de los grupos minoritarios

Colofón de la omisión de los derechos indígenas y de la imposición del español como lengua dominante, puede ser apreciado –tal como mostraré en esta sección y en los capítulos 4 y 5- a través de las ideologías y actitudes de los hablantes de las lenguas indígenas. En dicho sentido, las actitudes lingüísticas, son resultado de una evaluación subjetiva hacia el lenguaje, evaluación que es expresada a partir de una serie de prejuicios y valoraciones que el hablante tiene hacia su propia lengua, o bien, hacia las variedades de la misma, e incluso, hacia otras lenguas. Por su parte, las ideologías de los hablantes, se forman a través de las actitudes de los mismos. Por lo que en el tema de (re)vitalización lingüística, las actitudes e ideologías que tienen los hablantes resultan fundamentales para el desarrollo, éxito o fracaso de un proyecto de esta índole. Son precisamente estos fenómenos los encargados –en buena medida- en definir el camino hacia el mantenimiento o desplazamiento de la lengua.

> La situación bilingüe en la que coexiste una lengua indígena con el español u otras lenguas (hegemónicas), necesariamente está expuesta a diferentes fuerzas como motores del proceso. Hay presiones que en un sistema complejo influyen en las acciones de las personas involucradas y que coinciden con las fuerzas de este proceso. (Terborg y García Landa, 2011:12)

En este tenor, las actitudes lingüísticas son uno de los agentes de mayor importancia para vislumbrar el grado de vitalidad y/o desplazamiento de una lengua. "El desplazamiento de una lengua minoritaria por una lengua mayoritaria es un proceso que da cuenta de las relaciones de poder. Por supuesto, no se trata de contacto del

dominio entre lenguas, sino entre grupos formados por los hablantes de las lenguas en cuestión" (Ibid: 31)

En este sentido, y con base en mi trabajo etnográfico en la región de Valle del Mezquital, he podido apreciar que el otomí ha sido y es una lengua desvalorizada, a tal grado que los padres se niegan a transmitirla a las generaciones subsecuentes debido a una serie de estigmas (Cf. Capítulo 1, 2 y 5) que han sido interiorizados y transmitidos debido a los efectos de las relaciones interculturales y de los procesos de homogeneidad cultural, los cuales han generado una reorientación hacia nuevas prácticas discursivas y, han redefinido los usos de las lenguas en determinados contextos socioculturales. Lo cual, ha provocado cambios en los sistemas simbólicos y en la identidad social asociados al uso de las lenguas. Los hablantes de lenguas indígenas, han considerado al español como el idioma más apropiado para satisfacer las nuevas necesidades comunicativas en ciertos contextos, como es el caso de la escuela o la búsqueda de trabajo fuera de las comunidades o de la región.

Autores como Eastman (1984), recurren al concepto de "lengua asociada" para denominar a una lengua que, a pesar de que los hablantes ya no la usen e incluso no la conozcan, sigue siendo parte de su etnicidad (Madera, 1999). Bajo esta premisa, Madera (Ibid: 138) sustenta que "las funciones simbólica y comunicativa no necesitan coexistir para ser efectivas. Una lengua puede retener su función simbólica aún en ausencia de la función comunicativa". Concuerdo hasta cierto punto con la autora, aunque, para el caso del otomí del Valle del Mezquital, han sido tan arraigados los prejuicios que se tienen sobre su lengua y cultura, que en la mayoría de los casos, han optado por el desplazamiento de la lengua en varias dimensiones, a saber, en el ámbito geográfico, en su estructura lingüística y en su valor funcional -donde incluyo tanto la función simbólica como la comunicativa- (Hamel y Muñoz, 1988e). Ocasionando por ende, una serie de conflictos a nivel comunitario e institucional. Precisamente en éste último contexto y en palabras de Belgich (2005)[32], "la presencia de la lengua, más que un poderoso recurso pedagógico y didáctico es un "estorbo" para los maestros y un pretexto para promover formas de dominación y ejercicio del poder". En este sentido, y en palabras de Oscar Cruz (2011:34-35), "en

[32] Citado en Cruz Pérez,2011:33

la práctica pedagógica que realizan los profesores se lleva a cabo un "lexicidio" del lenguaje indígena, una matanza de códigos lingüísticos y a la palabra, por medio de una violencia simbólica [...]".

En este punto, cobra relevancia la concepción de ideología planteada por Thompson (2006: XVI, XXXVIII) quien asevera que "la ideología es significado al servicio del poder" y "la interpretación de la ideología servirá para explicar el vínculo entre el significado movilizado por las formas simbólicas y las relaciones de dominación que dicho significado contribuye a mantener". En este tenor, Flores Farfán (2012), sostiene que "las ideologías monolingües impuestas por la historia de los embates coloniales y de modernización nacionales han llegado incluso a ser interiorizados por los propios hablantes con un gran impacto negativo para la supervivencia de las lenguas y culturas minorizadas". En esta dirección y como apunta Avilés (2011:181-182) "en gran parte de los casos los hablantes de las lenguas –consideradas "minoritarias"- han lidiado con el menosprecio hacia sus prácticas comunicativas, lo cual ha propiciado la formación de estigmas sociolingüísticos" los cuales a su vez derivan en la fragmentación de sus identidades y en una gran cantidad de conflictos que repercuten directa e indirectamente en sus interacciones sociales.

Comparto el planteamiento de Schieffelin, Woolard y Kroskrity (2012) quienes sostienen que,

> [...] las ideologías lingüísticas, son representaciones culturales, explícitas o implícitas, de la interacción entre el lenguaje y los seres humanos en un mundo social. Mediadoras entre las estructuras y las formas de habla, tales ideologías no se refieren solamente a la lengua, sino que más bien conectan la lengua con la identidad, el poder, la ética, la moral y la epistemología. A través de dichas conexiones, estas ideologías refuerzan no solo formas y usos lingüísticos, sino que sirven también de base para importantes instituciones sociales y nociones fundamentales sobre la persona y la comunidad.

A través de todo un largo proceso histórico por el que se ha pasado de un monolingüismo en la lengua indígena y, actualmente, en la mayoría de los casos, a un monolingüismo en español, es visible –al menos para el caso del hñähñú-

> [...] una conciencia colonizada que ha internalizado como propios los objetivos de prestigio y dominancia que se le asignan a la lengua española, que provienen fundamentalmente de la ideología de asimilación que orienta la política lingüística del Estado mexicano" (Hamel y Muñoz, 1988e:139)

Todo lo cual, ha causado y sigue causando un conflicto en las poblaciones indígenas, ocasionando y haciendo visibles valoraciones asimétricas y ambivalentes para la lengua indígena y para el español.[33] En primera instancia, la mayoría de la población de habla indígena, ha concebido a las lenguas hegemónicas como portadoras de prestigio, movilidad social y éxito económico, por lo cual, se han minusvalorizado y abandonado las lenguas originarias.

Un ejemplo claro de actitudes asimétricas, presentes en comunidades hñähñús del Valle del Mezquital, han sido las visualizadas a través de las estancias de campo para llevar a cabo la presente investigación, en comunidades pertenecientes a los municipios de Cardonal, Chilcuautla e Ixmiquilpan.[34]

Por un lado, en una de las comunidades en el municipio de Cardonal, existe una fuerte actitud y una clara idea en cuanto al saqueo cultural del cual han sido presa[35], lo que complicó en buena medida el acercamiento y el convencimiento para la impartición de talleres que refuercen tanto sus prácticas lingüísticas como culturales (Cf. Capítulo 4 y 5). En este sentido y en palabras de Edwards:

> [...] Una señal de todo esto, en términos de grupos de lenguas minoritarias, es el auge del tema de la "apropiación de la voz", el argumento de que los mitos, leyendas e historias de una cultura "pertenecen" a esa cultura, y que resulta un tipo de colonialismo inaceptable que "los de afuera" cuenten las historias de "los de adentro". Sin duda, los de adentro siempre han resentido esa intrusión en el corazón de su sociedad, pero apenas en los últimos tiempos se ha reconocido y aceptado ese resentimiento. Esto refleja cambios en la dinámica y distribución del poder. (Edwards, 2011:63)

---

[33] Al respecto, Avilés (2011:186) siguiendo a Hill (1998) apunta que,

> […] en tanto los metadiscursos o reflexiones lingüísticas están desactivados de su contexto social, podemos identificar las ideologías a través de contradicciones entre la actividad/práctica lingüística y las reflexiones metalingüísticas. En la medida en que las ideologías lingüísticas se descubren a través de contradicciones, también pueden revelar las máscaras del menosprecio lingüístico y cultural de una comunidad: sus estigmas sociolingüísticos, las penurias generadas por el choque entre actores con dos o más variantes lingüísticas en la que una domina y controla a la (s) otra(s).

[34] Si bien, como he mencionado, el tema de ideologías y actitudes hacia la lengua es fundamental en los procesos de revitalización de cualquier lengua. Es importante destacar a la vez, que al ser creencias subjetivas de los hablantes, se corre cierto riesgo al tratar de interpretarlas, por lo que se debe ser sumamente cuidadoso y, estar consciente de que los sujetos implicados pueden estar ocultando deliberadamente su verdadera actitud, o bien, que la presión social de la situación, sea la que determine que los actores crean realmente lo que expresan. En este sentido, para validar las interpretaciones realizadas de las actitudes e ideologías de los actores implicados en el proceso de revitalización del hñähñú, se recurrió al análisis fino no solo a nivel lingüístico sino metalingüístico y etnográfico.

[35] Ejemplo de ello, será mostrado con mayor detalle en el Capítulo 4.

Por otro lado, en las comunidades pertenecientes a los municipios de Chilcuautla e Ixmiquilpan, las actitudes e ideologías que muestran apuntan a una constante preocupación por la pérdida de la lengua, lo cual posibilitó mi trabajo de campo y la impartición de talleres. Empero, a pesar de mostrar tal preocupación, al momento de implementar la metodología, los integrantes de estas comunidades dejan todo en manos del investigador, como si tuviéramos la solución de facto que revierte el desplazamiento lingüístico y cultural (Cf. Capítulo 5). Las personas que forman parte de dichas comunidades, no tienen una iniciativa proactiva para el rescate del hñähñú (Cf. Capítulo 4 y 5).

La toma de conciencia sobre el valor que posee hablar el hñähñú es un primer paso, no obstante, es insuficiente. Es menester que se trabaje conjuntamente, tal como se ha mencionado, para lograr una mayor y una verdadera incidencia.

A su vez, las personas que con muy buenas intenciones colaboraron en el proyecto germinal por la revitalización del hñähñú y a pesar de haberse impartido un "curso" donde se mostraron los objetivos y metodología del proyecto, motivo de esta pesquisa, siguen asociando a su lengua y a su cultura con usos meramente emblemáticos asociados directamente a lo que he denominado palimpsesto del colonialismo interno y del sistema educativo. Ejemplo de ello, se vuelve visible a través de comentarios como el siguiente:

> *"Ora que la maestra no va a poder venir el siguiente taller... ps yo se los voy a dar... y nos vamos a aprender el Himno Nacional en hñähñú, completito... pero así... bien aprendido"*
>
> -HCH, febrero 2014

Así, (Hamel y Muñoz, 1988e:103) aseveran que "la valoración asimétrica de las dos lenguas profundiza el conflicto lingüístico, reforzando la tendencia principal de desplazamiento".

1.2.3 ¡No a la paradoja escolar!

Desafortunadamente, poco a poco las lenguas indígenas se han visto reducidas a usos emblemáticos. A mi parecer y como ya se ha mostrado, el sistema educativo nacional sigue concibiendo la idea de unidad nacional, de integrar al indio a la sociedad mexicana, despojándolos no solo de su lengua, identidad y cultura, logrando que el desplazamiento lingüístico se vea mayormente acelerado y desvalorizando cada día más a las lenguas autóctonas. En este tenor, Klaus Zimmermann (1999:135) indica que "las políticas lingüísticas coloniales y postcoloniales y sus planificaciones lingüísticas concretas concomitantes, explícitas o implícitas, no tuvieron como meta principal la manipulación de la situación lingüística, sino de la identidad étnica-cultural". De igual manera, es necesario tener en cuenta que existe una relación intrínseca entre política lingüística y política de identidad, en el sentido en que la planificación lingüística es parte de lo que Zimmermann (Ibidem) llama planificación de la identidad, es decir, a la vez que hay una planificación en contra de una lengua (en este caso minoritaria) paralelamente hay una planificación a favor de una lengua determinada (la hegemónica). Siguiendo el planteamiento del autor, "esta relación debe tenerse en cuenta especialmente al tratarse de la recuperación de las culturas oprimidas y discriminadas y la revitalización de las lenguas amerindias, todas restringidas en sus ámbitos comunicativos y todas amenazadas de extinción".

Tal como se puntualizó en apartados previos, durante los años setenta la llamada Educación Bilingüe Bicultural, fue el corolario del reconocimiento de la presencia de las lenguas indígenas en el espacio escolar (Pellicer, 1996). En este sentido y hasta la actualidad, las lenguas indígenas se han visto reducidas a dicho espacio, siendo empleadas única y exclusivamente como lenguas de instrucción. En donde en el mejor de los casos, se enseña a leer y a escribir en la lengua indígena pero luego no se usa como un elemento que permita integrar valores propios y comunitarios en la escuela, como por ejemplo, la integración del conocimiento sobre la milpa, la siembra, tradición oral, etcétera.

Ante esta situación y ante la carencia de modelos y currículos alternativos para la enseñanza de las lenguas originarias, algunos pueblos indígenas se han dado a

la tarea de ingeniar proyectos locales propios que refuercen y pongan en práctica el uso de su lengua en contextos de educación formal. Un ejemplo claro y relativamente exitoso ha sido el proyecto local denominado "*t'arhexperakua*", implementado en dos escuelas de la Meseta Purépecha durante los noventas. Durante estos años un equipo de profesores y profesoras dieron inicio a un proyecto de iniciativa propia de educación intercultural bilingüe basado en la lengua y cultura autóctona. Así, estos profesores comenzaron a dar todas sus clases en la lengua purépecha, junto con el acompañamiento de especialistas de la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Pedagógica Nacional y, con la impartición de conocimientos científicos contemporáneos, se aunaron contenidos concernientes a la cultura y cosmovisión purépecha. Después de una serie de evaluaciones y pruebas aplicadas a este proyecto, se validó tal modelo confirmando que,

> "la alfabetización y enseñanza en lengua indígena puede llevar a mejores resultados que la castellanización en el desarrollo de ambas lenguas y de los contenidos curriculares. Así, desmienten la ideología tan arraigada del monolingüismo y de la castellanización que instaura al español como única lengua válida para la enseñanza" (Hamel, 2013).

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, la población purépecha con la que se empleó este modelo presenta una gran vitalidad lingüística, lo que sin duda alguna se ve reflejado en los impactos positivos del mismo. Desafortunadamente, este no es el caso de muchos grupos etnolingüísticos (como el hñähñú, que presenta un alto grado de desplazamiento lingüístico), por lo que se vuelve necesaria la implementación de otro tipo de modelos que respondan a las necesidades socio-lingüístico-culturales del grupo que se trate. En este sentido, esfuerzos provenientes desde las bases sociales de las comunidades afectadas de varios grupos etnolingüísticos, han sido desarrollados con éxito; tal es el caso de los kumiai en Baja California con su propuesta *Shaak kumiai tipei awai* (Mujeres que platican en kumiai), quienes se han propuesto reactivar la transmisión de la lengua kumiai a sus nietos, o los mixtecos radicados en Tijuana, quienes han implementado nidos de lengua con resultados muy positivos. Aunque, es preciso señalar que tal como señala Hamel "la experiencia de un proyecto educativo local no puede trasladarse directamente al nivel nacional", pero a mi parecer tal experiencia puede resultar consonante en los esfuerzos de otros pueblos

que se encuentran en riesgo a manera de ser un ejemplo a seguir. Así pues, es importante tener presente que para garantizar la supervivencia, desarrollo y transmisión de la lengua, hay que tener muy en cuenta la función de la lengua misma. En palabras de Zimmermann (Ibid: 155), "las lenguas no existen para tener un estatus o para tener una estructura, sino para que los hablantes las utilicen en la comunicación."

1.2.4 De la oralidad y escritura

El tópico oralidad y escritura son temas que se han encontrado en constante discusión desde hace varios años. No obstante, las ideologías dominantes, es decir, las de las lenguas con una tradición muy antigua de escritura, han dejado una profunda huella en cuanto a este proceso. Pareciera que las lenguas al ser/estar escritas tienen un valor mucho más preponderante, lo que les otorga automáticamente prestigio al permitirles quedarse plasmadas con formas fijas y permanecer durante el tiempo. "La escritura, se cree normalmente, ha sido responsable, históricamente, de la evolución de nueva formas de discurso que reflejan un nuevo enfoque o comprensión del lenguaje y una nueva mentalidad, más subjetiva y reflexiva" (López Callejas, 2008:22). Sin embargo, es sabido que las lenguas –al menos las mesoamericanas- se han caracterizado por su tradición oral, por lo que a su vez, se les adjudica como analfabetas. Flores Farfán y Córdova (2012) afirman que "las culturas orales y pueblos indígenas han basado su reproducción en medios eminentemente orales desde tiempos remotos y, aún sigue siendo así en la mayoría de los casos." Es así que "las culturas orales producen, efectivamente, representaciones verbales pujantes y hermosas de gran valor artístico y humano, las cuales pierden incluso la posibilidad de existir una vez que la escritura ha tomado posesión de la psique" (Ong, 2013:23). En este mismo sentido, Oslender (2003) citando a Motta González (1996:3) subraya que "la oralidad es [...] un lenguaje dinámico orientado y organizado de acuerdo a las normas, patrones, valores y conductas del pensamiento de una comunidad". Por lo que "la ruptura en la práctica de la oralidad puede llevar rápidamente a la pérdida de conocimientos y sabidurías".

De hecho el mismo Saussure (1985[1959]), apuntó en la primacía del habla oral, la cual se refiere a toda comunicación verbal y, se refirió a la escritura como un complemento de la oralidad. Así, Ong (2013[1982]:18), sostiene que "la expresión oral es capaz de existir, y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto; empero, nunca ha habido escritura sin oralidad."

Bajo las concepciones arriba mencionadas y teniendo en cuenta que "la introducción de la escrituralidad y sus técnicas en sociedades ágrafas coincide en muchos casos con situaciones de bi-o multilingüismo" (Hamel, 2003:251). En las comunidades indígenas es muy común toparse con ideologías que conciben a la oralidad como inferior, ya que en la escuela, tal como se nos ha enseñado, la finalidad apuntala a aprender a leer y escribir.[36] "La crítica que se hace más a menudo al lenguaje hablado es que está desfigurado por frases incompletas, vacilaciones, pausas, repeticiones, arranques en falso, y otras cosas por el estilo" (Fowler et. al, 1983:67). En este sentido, "el lenguaje escrito es un código limitado que utiliza una variedad más estrecha de formas y procedimientos lingüísticos que la del lenguaje hablado" (Ibid: 70).

No obstante, me parece importante recalcar que tal como apunta Oslender (2003:222),

> La memoria que respiramos todos los días se transforma, al exhalarla, en palabra, en lenguaje, en oralidad. Si recordar significa "volver a pasar por el corazón" (re-cordar), entonces la memoria articulada en la oralidad practicada es el resultado de un proceso complejo de transformación de hechos y sentimientos en una visión particular que se vuelve hecho común en la colectividad de la expresión [...] la oralidad y sus formas y estructuras diversas se vuelven el vehículo de articulación de esta versión de la memoria que resulta, a menudo, en la creación de "identidades de resistencia"[37]

[36] En este tenor, me parece imperioso destacar el planteamiento realizado por Dora Pellicer (1997) quien asevera que,

> La tarea básica de la educación con tradición occidental pasa irremediablemente por la introducción, el desarrollo y la apropiación de la escritura. **El conocimiento alfabético se ha vuelto escolarmente hegemónico sacrificando el proceso de una parte sustancial de las culturas de tradición oral y desconociendo en el camino los derechos lingüísticos de los pueblos anclados en ella. Este sacrificio y este desconocimiento son graves en la medida en que la oralidad que permea la producción artística de estos pueblos, es el sustento primordial de una cultura escrita propia, que sobrepasa en mucho la escritura escolar a la que se han visto limitados los derechos de las lenguas minoritarias**. (Énfasis mío)

[37] El concepto de "identidad de resistencia" es tomado por Oslender 2003 de Catells, 1997.

Para los términos que interesan en esta investigación, está de más reavivar la discusión de si se tratan de lógicas y formas de pensamiento distintas y si una es más compleja que la otra. La cuestión que quiere destacarse es que en los términos de un proyecto de revitalización lingüística, ambos procesos se trastocan de diversas formas por lo que es importante apuntarlos con miras de estrategias que auxilien y promuevan el re (uso) de las lenguas indígenas. Teniendo cautela en caer en purismos lingüísticos que lejos de auxiliar orientan hacia el camino de la obsolescencia; "[...] lo que está claro es que un proyecto de revitalización no puede basarse única ni mucho menos exclusivamente en la escritura de una lengua. Ni desde luego reducirse a sus aspectos técnicos, a riesgo de producir efectos aberrantes" tales como la "higiene verbal" o el ya mencionado purismo lingüístico que puede llegar "a producir una variedad bastante incomprensible para los niños indígenas o el hablante medio en general."(Flores Farfán y Córdova, 2012:56-57).

Ante el panorama presente y visible en las comunidades trabajadas para llevar a cabo esta investigación, la escritura resulta ser un proceso al que se le está otorgando demasiado peso, en tanto que para los hablantes del hñähñú "las letras reflejan la idea de "alcanzar el progreso" a través del aprendizaje e integración a la cultura hispanohablante" (Avilés, 2011:191). De entrada, en la mayoría de los talleres, al iniciarlos, casi la totalidad de los participantes asistió con la firme idea que se enseñaría a escribir y a leer el hñähñú. Algunos de los asistentes, una vez que se explicaron los objetivos iniciales de los talleres –dentro de los cuales no estaba la alfabetización en hñähñú- se retiraron del taller. Queda claro que "la función social de la escritura es una necesidad prioritaria si es que la escritura ha de adquirir sentido para las comunidades, más allá del valor simbólico que en efecto puede llegar a proveer, si se le concibe en el sentido más positivo posible." (Flores Farfán, 2009:148)

Tal como han mencionado Flores Farfán y Córdova (2012:56), tanto la escritura como la oralidad y desde luego otros medios, a partir de un enfoque multimodal, deberían ser parte de las estrategias de revitalización de una lengua. Es tiempo de dejar de ver a las lenguas indígenas con esta visión folklorista y pugnemos colaborativamente por la transmisión y el mantenimiento de esta riqueza lingüística,

trascendiendo fronteras, haciendo visibles y audibles las lenguas indígenas de México.

No obstante, es urgente a su vez, que dichos esfuerzo superen el afán académico y logre una incidencia en la planificación política y en la readecuación de la forma y los fines con los cuales en la actualidad se trata, a nivel institucional, la cuestión de la educación de las lenguas indígenas.

1.3 De eso que llaman "revitalización lingüística"

Durante 1970 se une a las preocupaciones de algunos sociolingüistas la temática de lenguas en peligro (ej. Fishman 1972; Lafont 1984). Así, surge una reflexión en torno al mantenimiento de lenguas minoritarias (Grinevald y Costa, 2010). Es en la década de los 90's cuando este campo comienza a tener un reconocimiento y legitimación internacional y se organizan una serie de encuentros académicos entre varias disciplinas científicas, en donde las reflexiones son construidas a través del paralelo entre la diversidad biológica y la diversidad cultural, con la finalidad de sensibilizar a las personas acerca de la similitud y del impacto del fenómeno de desaparición de especies biológicas y de las lenguas en el mundo.

A raíz de las discusiones y reflexiones realizadas durante los encuentros académicos, se desarrollaron una serie de conceptos, surgiendo de esta manera, una sub-disciplina de la lingüística, denominada "lenguas en peligro".[38] Las diversas instancias públicas y privadas que han mostrado preocupación (por cierto muy disímiles entre sí) por las lenguas en peligro, han desarrollado cierta tendencia por realizar investigaciones lingüísticas organizadas inicialmente por tres ejes principales: descripción lingüística, documentación y archivo; recientemente se ha añadido un cuarto eje, a saber: la revitalización, la cual hace referencia a la praxis de una serie de

[38] Según Crystal (2001:7) en el año de 1992, dentro del Congreso Internacional de Lingüística en Quebec, se realizo la siguiente declaración:

> Puesto que la desaparición de cualquier lengua constituye una pérdida irrecuperable para la humanidad, le corresponde a la UNESCO la tarea urgentísima de dar respuesta a esta situación mediante la promoción y, si fuese posible, el patrocinio de los proyectos lingüísticos de las instituciones con el fin de describir mediante la elaboración de gramáticas, diccionarios y textos, y de registrar las literaturas orales de aquellas lenguas en peligro o en proceso de extinción que no hayan sido estudiadas hasta ahora o de las cuales no exista adecuada documentación.

estrategias, procedimientos y políticas encaminadas en revertir los procesos de desplazamiento y muerte de lenguas.[39]

En este sentido, Crystal (2001:37) sustenta que,

> Cuando se trata el tema de la muerte de una lengua es frecuente encontrarse con reacciones emocionales y repentinas, algo que apenas nos sorprende si se tiene en cuenta la naturaleza de este problema y las realidades culturales que han llevado a la muerte a tantas lenguas.

En esta línea, Grinevald y Costa (2010: 35-36) sostienen que,

> La revitalisation linguistique est traditionnellement perçue comme une initiative collective visant à récupérer certaines pratiques linguistiques en voie de disaparition: il s'agit alors d'un movement inverse à celui de la mort des langues [...] D'autres, au contraire, voient dans les mouvements de revitalization une tentative de creation de nouveaux modèles culturels à partir de réinterprétations d'éléments du passé.[40]

Este tópico ha sido tratado con diversas denominaciones tales como rescate, conservación, recuperación, reactivación[41], reversión lingüística, etcétera. En esta luz, Joshua Fishman, uno de los principales teóricos en este campo, y quien cimentó los pilares de lo que llamó *Reversing Language Shift, RLS* que posteriormente se denominaría revitalización lingüística, plantea la necesidad de comprender las razones de la preocupación de la pérdida y el desplazamiento de una lengua a través de la relación lengua y cultura, sosteniendo que ésta se puede comprender a partir de tres tipos de relaciones: la indexical, simbólica y las externas; en ésta última se incluyen todas aquellas relaciones que tienen que ver con la conciencia lingüística que los hablantes tienen para con su lengua "materna", así distingue tres aspectos que tienen que ver con sacralidad, parentesco (sentido de pertinencia) y sentido de

[39] La noción de muerte de lenguas es adoptada por Dorian (1981) haciendo referencia a una metáfora biológica la cual marca la similitud en la transformación, pérdida y extinción ecológica y lingüística.

[40] "La revitalización lingüística es vista tradicionalmente como un esfuerzo colectivo para recuperar ciertas prácticas lingüísticas en vías de extinción; es entonces un movimiento a la inversa de la muerte de las lenguas […] Otros, por el contrario, ven en los movimientos de revitalización un intento de creación de nuevos modelos culturales a partir de reinterpretaciones de elementos del pasado" [Traducción personal]

[41] En realidad, Dorian hace una distinción entre revitalización y reactivación. "En contextos de *revitalización*, la lengua sobrevive, pero precariamente y los esfuerzos en su nombre requieren la movilización del resto de los hablantes, así como la integración de nuevos hablantes. De hecho la movilización de al menos algunos hablantes es crucial para el reclutamiento otros potenciales. En contextos de *reactivación*, la lengua ya no se habla como lengua vernácula, es posible que haya dejado de ser hablada recientemente o puede haber estado fuera de uso como lengua vernácula durante mucho tiempo." (Dorian, 1994:481) [Traducción personal]

imperativo moral. Fishman, a su vez, resalta la necesidad de orientar las políticas lingüísticas a contextos y ámbitos más comunitarios y locales.

En este tenor, me interesa destacar tal como señala Córdova (2014:275) que,

> La revitalización lingüística no es solo enseñar y aprender una lengua o que ciertos grupos de personas decidieron aprenderla para mantener algunos aspectos socioculturales en "secreto". La puesta en marcha del proceso de revitalización tiene espectros más amplios, pues implica un grado amplio de organización, práctica y legislación (en distintos niveles y formas) sobre cómo el uso y el mantenimiento de una lengua permite dotar al grupo en cuestión de agencia y poder político para seguir manteniendo su "autonomía cultural" en (re) construcción [...] **la revitalización lingüística es una acción en contra de la opresión lingüística**.[42]

Desafortunadamente, las políticas lingüísticas y educativas planteadas e implementadas por el Estado (haciendo referencia al caso mexicano), se han enfocado y encaminado únicamente –como he mencionado en líneas anteriores- a ámbitos institucionales "la escuela", dirigiendo sus esfuerzos por lograr una "normalización" y estandarización de las lenguas, lo cual, a mi juicio, atenta contra la diversidad y variedad dialectal presente en la lengua que se trate, trayendo como consecuencia el desuso en la vida cotidiana. Por lo tanto y como sugiere Díaz Montenegro (2012:234),

> La escuela, [...], no puede ser el lugar privilegiado para la revitalización lingüística [...], pero es un espacio al que no se puede renunciar si se entiende que la revitalización lingüística es en gran medida una lucha política ligada a otras luchas por la autonomía, en especial sobre la educación.

Como apuntan Flores Farfán y Córdova (2012:31) uno de los sentidos de la revitalización lingüística "evoca y de hecho representa movimientos e intereses del Estado y la empresa privada que se representan como restauradores y benefactores del patrimonio cultural" lo cual ha generado una variedad de distorsiones al respecto. Así, han surgido una serie de mitos en los que en la mayoría de los casos, el lingüista lleva consigo la revitalización de las lenguas proporcionando un tipo de "instrucciones a seguir".

[42] Énfasis mío

Actualmente las investigaciones en torno a las lenguas en riesgo, se han desarrollado en torno a cuatro objetivos principales (Costa,2010): 1) concientización de la sociedad en general y de los lingüistas sobre este fenómeno, el cual requiere atención imperante, 2) documentación lingüística, 3) estudio de los fenómenos de desgaste lingüístico, es decir, de los efectos de la pérdida de funciones de la lengua en su estructura, así como de la obsolescencia de lenguas en situaciones de contacto, a fin de comprender los fenómenos de "muerte lingüística" y 4) en respuesta a las demandas de las comunidades de habla de lenguas en peligro, se ha trabajado en el desarrollo de acciones en pro de la(s) misma(s).

Se ha dicho que diversas organizaciones gubernamentales, académicos, investigadores y grupos de expertos en este ámbito, han tratado de establecer una serie de pautas que permiten "identificar" el grado de riesgo ante el cual se encuentra la lengua o lenguas indígenas. Empero, estos esfuerzos aun resultan insuficientes y se encuentran en una constante construcción y reconstrucción, debido a que con base en el contexto, situación sociolingüística, procesos históricos, etcétera que acompañen a la lengua implicada, es que estos son definidos. Tal como sostiene Crystal (2001:32) "comparar los niveles de peligrosidad es muy difícil, si se tiene en cuenta la diversidad de contextos en el mundo, y la escases de modelos teóricos que nos permitan interpretar las combinaciones de variables relevantes".

Con base en el planteamiento realizado por Costa (2010:84) es imperioso subrayar que,

> [...] contrairement à ce que tous les termes utilisés pour décrire les phénomènes de renversement de la substitution linguistique laissent entendre par l'utilisation du suffixe « re- », on ne considère pas la revitalisation d'une langue comme un *retour* vers une forme de société jugée plus acceptable située dans « le » passé. Le rôle des mouvements de revitalisation linguistique est justement de construire une continuité diachronique là où elle apparaît rompue.[43]

[43] […] al contrario de lo que todos los términos usados para describir el fenómeno de la inversión de sustitución lingüística sugieren el uso del sufijo "re-" no se considera la revitalización de la lengua como un retorno a una forma de sociedad considerada más aceptable y situada en "el" pasado. El papel de los movimientos de revitalización lingüística es precisamente construir una continuidad diacrónica donde aparece rota. [Traducción personal]

Los criterios tomados en consideración por la UNESCO, son a la vez, demográficos, políticos, sociológicos y lingüísticos[44]. Así, esta organización propone en su *Atlas interactivo de lenguas del mundo en peligro* una clasificación con seis niveles de "vitalidad", a saber: a salvo, vulnerable, en peligro, seriamente en peligro, en situación crítica y extinta.[45]

Siguiendo los criterios propuestos por la UNESCO y considerando la situación actual que se presenta para la "vida" y continuidad de la lengua hñähñú del Valle del Mezquital, esta lengua se encuentra en peligro, y cada día acelera su paso para insertarse en el nivel cuatro que propone la UNESCO.[46] Por ello, resulta menester tomar acciones que favorezcan el uso y la transmisión del hñähñú. En apartados siguientes, se explorarán los antecedentes de los esfuerzos por el fortalecimiento y –aunque ha sido tratado con otros tintes- la revitalización lingüística y cultural por parte de instituciones y organizaciones sin fines de lucro en el contexto mexicano, poniendo énfasis en los esfuerzos puestos en la lengua y cultura hñähñú. La intención se encamina en mostrar un panorama de acción y vislumbrar el tipo de "impacto" que ha tenido en la región del Valle, con aras de proponer nuevas estrategias que procuren la valoración de las prácticas lingüísticas y culturales en las generaciones más jóvenes.

---

[44] Valdría la pena añadir otro criterio que haga referencia a las relaciones interculturales. Si consideramos que una de las causas que han provocado el desplazamiento paulatino de las lenguas ha sido la discriminación de la cual son presa los hablantes de las lenguas indígenas, no solo por la sociedad hispanohablante sino incluso entre poblaciones indígenas.

[45] En el primer nivel "a salvo" todas las generaciones hablan la lengua y su transmisión generacional es continua; en el segundo nivel "vulnerable" la mayoría de los niños hablan la lengua pero su uso puede estar restringido a ámbito como el hogar; en el tercer nivel "en peligro" los niños ya no aprenden la lengua como lengua materna; en el nivel cuatro "seriamente el peligro" solo los abuelos y las personas de las viejas generaciones hablan la lengua. Los miembros de la generación parental, si bien pueden comprenderla, no la hablan entre sí, ni tampoco con sus hijos; en el quinto nivel "en situación crítica" los únicos hablantes son los abuelos y las personas de las viejas generaciones, pero solo usan la lengua parcialmente y con escasa frecuencia y por último en el nivel seis "extinta" no quedan hablantes. UNESCO, 1995-2010. Disponible en Internet: http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/es/atlasmap.html

[46] Las condiciones sociolingüísticas características del Valle del Mezquital, y específicamente de las comunidades a tratar serán abordados con mayor detalle en un apartado del capítulo siguiente.

CAPITULO 2

Nuje dra hñähñú, ha ra b'ot'ähi

"Somos hñähñús del Valle del Mezquital"

Con el alma en carne viva,
abajo, sueño y trabajo;
ya estará el de abajo arriba,
cuando el de arriba esté abajo.
Con el alma en carne viva,
abajo, sueño y trabajo.

Cuando yo vine a este mundo
Nicolás Guillén

2.1 Población otomí

Los otomíes se encuentran distribuidos en el altiplano central de la República Mexicana, ocupando ocho de sus Estados, a saber: Querétaro, Estado de México, Guanajuato, Hidalgo, Veracruz, Puebla, Tlaxcala y una pequeña porción en Michoacán. No obstante, es posible encontrar poblaciones de inmigrantes otomíes en otras zonas y estados del territorio mexicano así como en el extranjero (principalmente en Estados Unidos de América).

MAPA 2. Distribución geográfica de poblaciones otomíes

La lengua otomí y sus variantes pertenecen a la familia lingüística otopame del tronco otomangue. Esta lengua es mayoritariamente hablada en los estados de Querétaro e Hidalgo. Hekking et.al. (2010), indica que esta lengua a pesar del contacto que ha mantenido durante aproximadamente cinco siglos con la lengua española, y a pesar de su imposición como lengua oficial a partir de la Colonia hasta nuestros días, el otomí ha podido sobrevivir, siendo por su número de hablantes la quinta lengua indígena de importancia en México.

Cabe señalar que dependiendo a la región en donde se encuentran asentados se autodenominan, haciendo visibles a su vez, variaciones lingüísticas a nivel fonético y léxico. De este modo, en Querétaro se autonombran hñähño, en el Valle del Mezquital hñähñú, en Michoacán hñathó, en Tlaxcala yümhu, en el Estado de México hñü'hü, en Veracruz yühu, etcétera. Es importante destacar que es posible encontrar más variaciones dependiendo a la región del estado al que pertenecen. Un ejemplo claro se da en Querétaro donde los pobladores de San Ildefonso, los de Santiago Mexquititlán y los de Tolimán se refieren a sí mismos de forma distinta.

Por su parte, en sus extensas investigaciones realizadas en algunas localidades de los estados de Guanajuato, Hidalgo, Querétaro, Estado de México, Michoacán, Tlaxcala, Puebla y Veracruz, Yolanda Lastra (2010: 57-58) señala 15 maneras distintas de llamar a la lengua otomí, a saber: nuhú, hñahño, ñahñu, notho, ñathó, ñható, hñothó, ñahñá, hñähñú, ñahñhú, ñohño, ñahñu, ñanhmu, yuhu, yuhmu.

Por ello y con la única finalidad de hacer referencia a todo el conjunto de variedades que la conforman, en algunas ocasiones se hará uso del vocablo "otomí", dejando de lado todo sentido peyorativo que se le ha atribuido. En otras ocasiones, haré uso del término hñähñú para referirme única y exclusivamente a la población otomí que habita en la región del Valle del Mezquital.

2.1.1 Demografía

Según el Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI),[47] en el Estado de Hidalgo, hay 359 972 personas mayores de 5

[47] Cf. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa 15% de la población de la entidad. Hidalgo ocupa el sexto sitio nacional en población hablante de lengua indígena. Las lenguas indígenas más habladas en el estado de Hidalgo son: náhuatl con 245, 153 hablantes, Otomí con 115,869 hablantes, Tepehua con 1,818 y mixteco con 677 (INEGI, 2010).

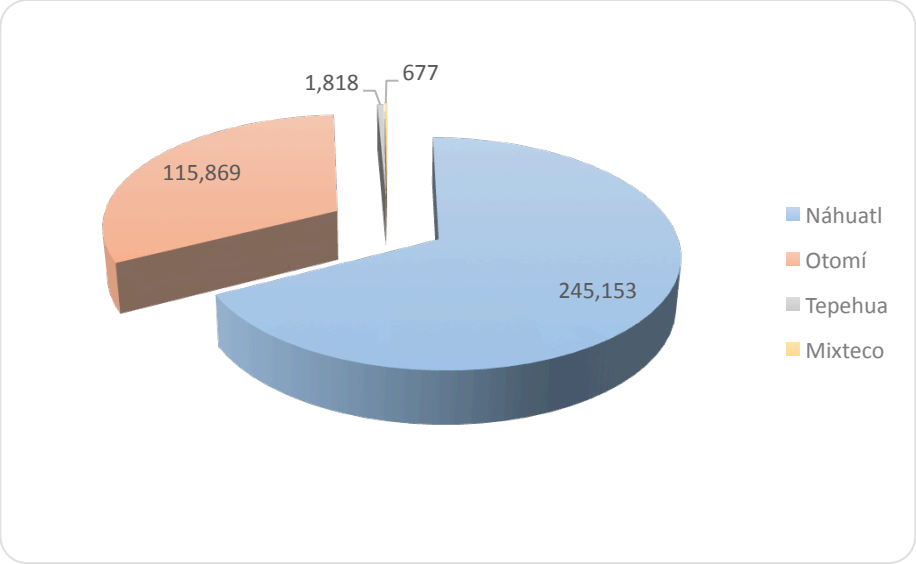


GRÁFICO 1. Lenguas con mayor número de hablantes en el Estado de Hidalgo

Por lo que podemos observar, la lengua náhuatl continúa siendo la más hablada, principalmente en la región Huasteca, seguida del otomí que se habla en la región del Valle del Mezquital.

En 1996 Yolanda Lastra, realizó una revisión y análisis de las cifras censales del número de hablantes del otomí, con la finalidad de demostrar que esta lengua se encontraba en riesgo, por lo que sugería tomar medidas al respecto para el mantenimiento y transmisión de dicha lengua indígena.

Después de 18 años, vale la pena examinar el proceso ante el cual se ha enfrentado esta lengua indígena. En este menester, se vuelven realmente útiles los datos censales, ya que a partir de ellos podemos darnos una idea del desplazamiento

http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/hgo/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=13

o mantenimiento de las lenguas y culturas indígenas de México. No obstante, es importante tener presente que,

> "la supervivencia de una lengua no depende sólo de la cantidad de hablantes, sino más bien de otros factores. A saber: la identidad étnica, el papel que atribuyen los hablantes a la lengua para su identidad y con ello, la conciencia de la necesidad de continuar hablando la propia lengua, la infraestructura comunicativa y la aptitud de la lengua para cumplir las funciones requeridas por la comunidad/sociedad en cuestión" (Zimmermann, 2001:9)

Retomando las cifras de 1970, podemos observar que había 221,052 hablantes de lengua Otomí, mientras que en el año 2005 eran 239,850. En el último censo realizado en el 2010, se registraron 288,052 hablantes según datos del INEGI. En apariencia, no ha disminuido el número de hablantes, sin embargo, en lo que respecta al Valle del Mezquital, en 1960 el 96% de su población se declaró hablante de la lengua otomí, en 1970 el porcentaje redujo a un 56% y en el año 2000 disminuyó aún más, apenas sobre pasando el 39%. En la actualidad este porcentaje disminuyó a un 15%. En este contexto, es importante subrayar que la disminución de hablantes de la lengua indígena, en la mayoría de los casos, tiene que ver con que ya no se le es transmitida a las generaciones más jóvenes. Actualmente, el porcentaje de infantes que hablan el otomí ha disminuido en sobremanera.

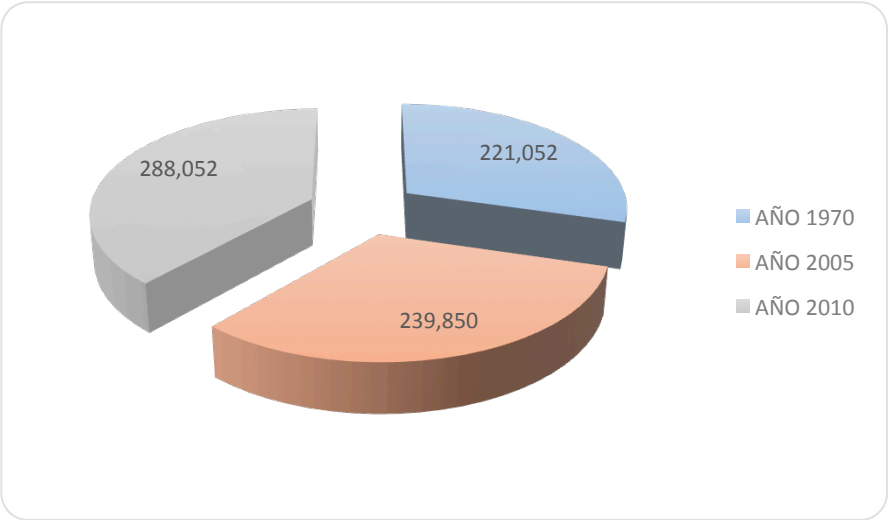


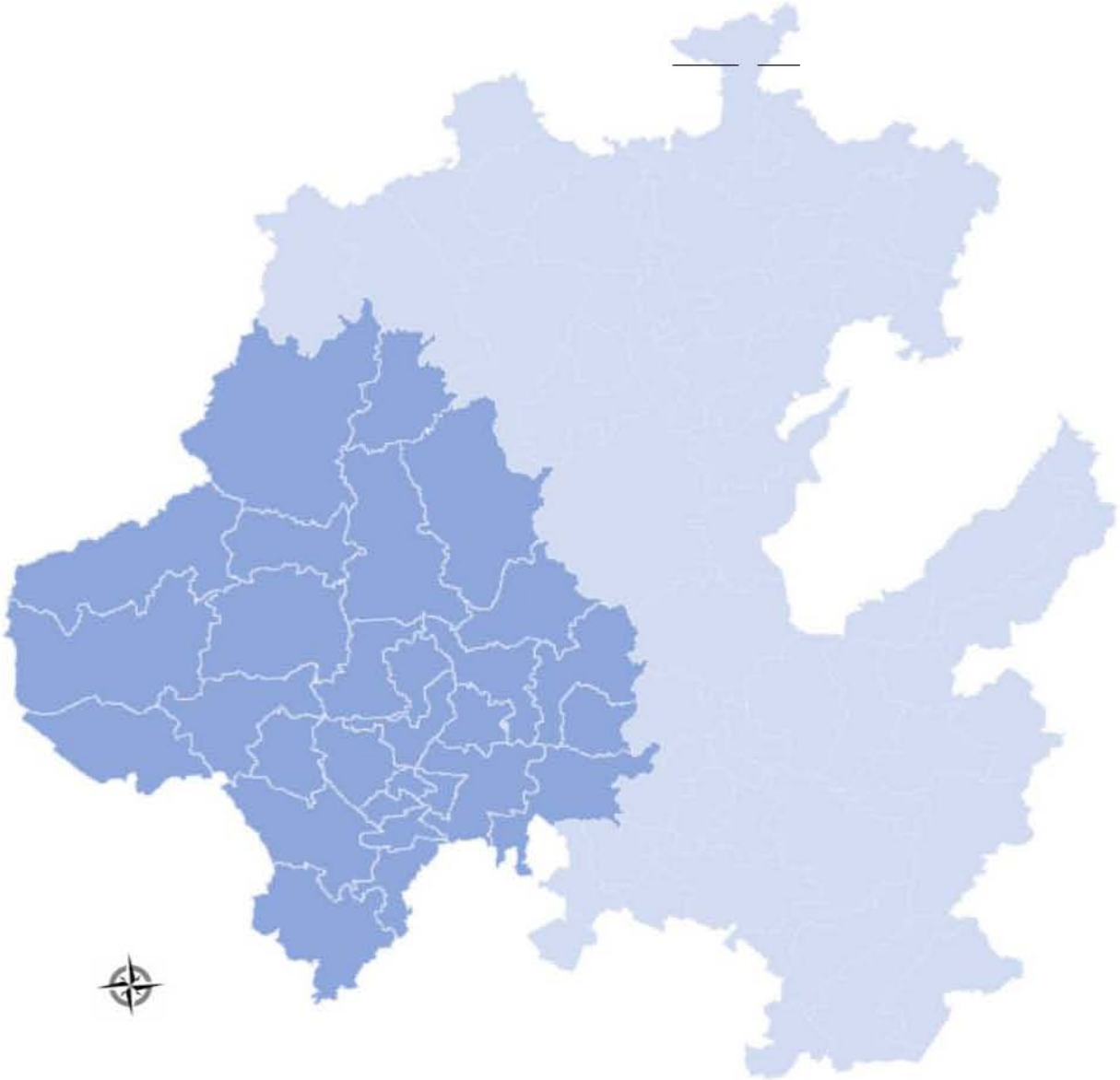
GRÁFICO 2. Hablantes de lengua otomí

Concuerdo con Hugo Zemelman (2000), quien asevera que hace falta una demografía que trascienda la simple lógica de correlación, para convertirse en una lógica de composición de las heterogéneas dinámicas sociales. La idea de composición, obliga a incorporar dimensiones tanto psicológicas como antropológicas al análisis demográfico. Generalmente, la demografía, es vista meramente en términos de números. Un número puede no servir para dar cuenta de la discontinuidad del fenómeno, sin embargo, el significado sí puede.

En este tenor, las cifras censales de hablantes de lenguas indígenas, pueden resultar un indicador sobre la vitalidad y/o el desplazamiento de las lenguas originarias de nuestro país, siempre y cuando se realice la interpretación correcta de acuerdo al contexto en el que se esté produciendo dicho fenómeno. De igual manera, estas cifras, podrían reflejar un punto de articulación donde convergen dinámicas sociales heterogéneas representadas en números.

2.2 Contexto geográfico: el Valle del Mezquital

Como se ha mencionado, existe una concentración mayor de hablantes en el estado de Hidalgo, debido a ello éste trabajo se llevará a cabo en comunidades que se encuentran dentro del Valle del Mezquital. Ésta conforma una macro región, compuesta por veintisiete municipios, a saber, Actopan, Agustín Tlaxiaca, Ajacuba, Alfayucan, Atitalaquia, Atotonilco de Tula, Cardonal, Chapatongo, Chilcuautla, El Arenal, Francisco. I Madero, Huichapan, Ixmiquilpan, Mixquihuala, Nicolás Flores, Nopala, San Agustín Tlaxiaca, San Salvador, Santiago de Anaya, Tecozautla, Tepetitlán, Tepeji del Río, Tetepanco, Tezontepec, Tlaxcoapan, Tula de Allende y Zimapan.



MAPA 3. Valle del Mezquital

El Valle del Mezquital, comprende el occidente del estado de Hidalgo, parte del norte del estado de México y una limitada zona del sureste del estado de Querétaro.[48] Este se caracteriza por ser una región árida con un ambiente desértico, aunque cambia de acuerdo a las planicies y altitudes. La temperatura media anual varía según la altitud, es decir 14° a los 2500 msnm, 16° a los 2100 msnm y 2200 msnm y 18° entre 1600 y 1900 msnm. Todo lo cual, ha hecho sumamente complejo el uso de los suelos para la agricultura.

En la actualidad, el Valle del Mezquital es una de las regiones más pobres y marginadas de la República Mexicana. "Las comunidades indígenas del Valle del Mezquital forman parte de un sistema de producción campesina que está integrado a la economía capitalista mexicana por medio de múltiples relaciones" (Hamel y Muñoz, 1988e:103). En este sentido, Medina y Quezada (1975) señalan que la pobreza agrícola del Valle del Mezquital, así como la inexistencia de centros de trabajo que absorbieran a una creciente población sin tierra, o con insuficiencia de ella, han determinado una fuerte corriente migratoria. No obstante, la introducción del riego que data de 1937, comenzó a cambiar la situación económica, social y cultural de las poblaciones hñähñús, sin embargo, dicha situación a la vez generó fragmentaciones entre la población asentada en la zona más árida y la que se encuentra asentada en la región donde se introdujo el sistema de riego.

En la actualidad, la vegetación de la región se encuentra determinada por factores climatológicos, aunque también tienen que ver las condiciones ecológicas. En el Valle del Mezquital, es común encontrar desde matorrales y cactáceas (en planicies bajas) hasta pinos y manzanos en las planicies más altas.

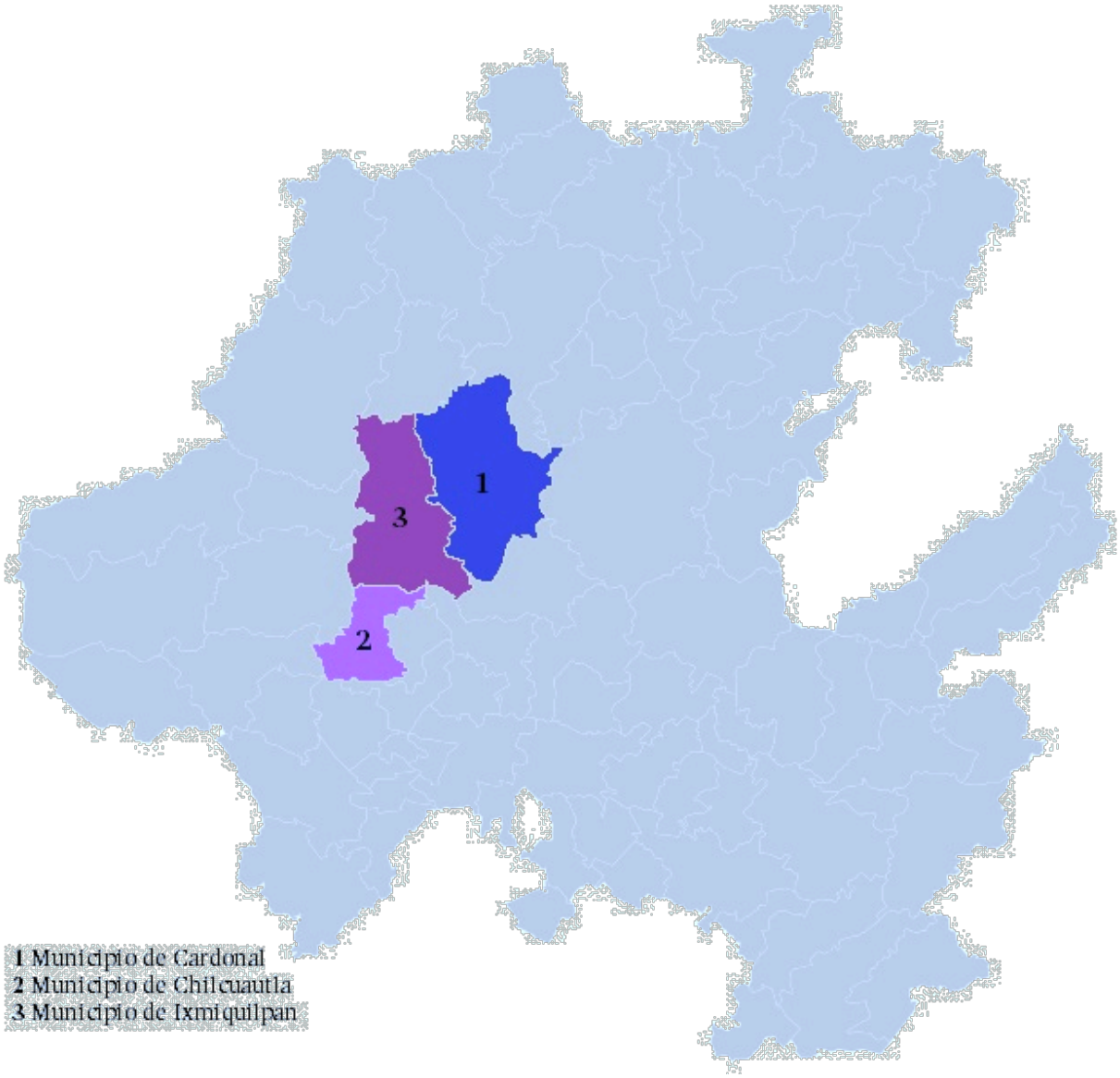
Dentro de la fauna del Mezquital, podemos encontrar primordialmente chivos, borregos, coyotes, zorros, zorrillos, ardillas, tuzas, ratones, liebres, tlacuaches, arácnidos, serpientes, aves de corral, etcétera.

[48] Cf. López, 1993; López et al., 1988:103 citado en Fournier, 2007:56.

Valle del Mezquital
Foto. Guillermo Hernández

2.3 Aspectos generales de las comunidades a tratar

Es importante señalar que al inicio de esta pesquisa, se tenía pensado trabajar con dos comunidades pertenecientes al municipio de Cardonal. Debido a la falta de interés y gestión de los talleres en ambas comunidades, se recurrió a una organización que pugna por los derechos, reivindicación y difusión de la lengua y cultura otomí del Valle del Mezquital, con la finalidad de que a través de su voz, se lograra hacer el llamado a las personas interesadas por realizar actividades en pro de la lengua y cultura otomí de la mencionada región del Mezquital. Así, gracias al apoyo del Consejo Supremo Hñähñú, se logró llevar a cabo el proyecto piloto de revitalización del hñähñú en dos comunidades del municipio de Chilcuautla y una más perteneciente al municipio de Ixmiquilpan.



MAPA 4. Municipios Cardonal, Chilcuautla e Ixmiquilpan

En esta sección se proporcionarán datos generales de los municipios y las comunidades en las que se trabajaron, más no se detallarán aspectos de vitalidad lingüística de cada una de las comunidades ya que por falta de tiempo no se pudo realizar a detalle en comparación con la comunidad "El Boxo", localidad en la que se cimienta este trabajo.

Cabe destacar, que a pesar de no haberse realizado un estudio sociolingüístico a profundidad en las comunidades "Xothi", "Santa Ana Batha" y "Taxadhó", es notable el desplazamiento y la poca vitalidad del hñähñú en los espacios que componen estas localidades.

Las diferencias y pertinencias de haber trabajado en las comunidades anteriormente señaladas y el Boxo, consisten en que a diferencia de esta última, en las tres primeras fueron solicitados los talleres, lo que indica un número de personas preocupadas por la pérdida y la no transmisión intergeneracional de la lengua indígena. Este hecho, resulta interesante para comparar las causas, situaciones y actitudes de los integrantes de las comunidades implicadas en los procesos de desplazamiento y revitalización lingüística del hñähñú.

2.3.1 Municipio de Cardonal, Hidalgo

De acuerdo con el Instituto Hidalguense de la Cultura del Gobierno del Estado de Hidalgo, el municipio de Cardonal se fundó con el nombre de origen hñähñú "Bojay" que significa "tierra negra". Más tarde, en el siglo XVI, con la llegada de los españoles se le denominó Cardonal, debido a la abundancia de este tipo de cactáceas en la región.

Este municipio se localiza al noroeste del estado de Hidalgo, con una altitud de 2040 metros sobre el nivel del mar. Este territorio se caracteriza por ser parte de la Sierra Alta. Cuenta con una superficie de 462.60 km2, representando así el 2.20% de la superficie del estado de Hidalgo. Actualmente, el uso de su suelo es predominantemente agrícola de temporal[49] y la tenencia de la tierra, pertenece a pequeños propietarios ejidatarios.

Cardonal, cuenta con 92 localidades, entre las cuales se encuentra "el Boxo".

El municipio colinda al norte con los municipios de Nicolás Flores y Tahuitelpa. Al sur con Santiago de Anaya. Al este con Eloxochitlán y Metztitlán y al oeste con Ixmiquilpan.

[49] Es importante destacar que anteriormente, este municipio fue uno de los primeros sitios que trabajaron las minas de plomo.

Cardonal, presenta la siguiente organización y estructura de la administración pública municipal:

CUADRO 1. Organización y administración municipal, Cardonal
Fuente: Plan de desarrollo municipal 2012-2016
http://intranet.e-hidalgo.gob.mx/siieh/Planes%20Muicipales/cardonal.pdf

2.3.2 El Boxo

La comunidad "El Boxo" –como se ha mencionado-, pertenece al municipio de Cardonal, ubicada en una subregión conocida como Alto Mezquital, donde se presenta un clima semicálido húmedo con lluvias en verano, cuya vegetación es más bien boscosa, por ello es menos común encontrar vegetación xerófila.

Esta localidad cuenta con una extensión territorial de ochenta hectáreas, aproximadamente. El tipo de viviendas actuales, son de materiales como tabique y concreto; generalmente con grandes diseños arquitectónicos -aunque las casas se encuentren vacías-, a causa de su permanencia en los Estados Unidos, o bien, a falta de recursos que le permitan adquirir bienes materiales, debido a su retorno a la comunidad y falta de fuentes de trabajo bien remunerados.

Los servicios con los que cuenta son luz eléctrica, pavimentación de algunas calles; agua entubada (pero no potable), servicio de transporte local, preescolar y educación básica (primaria) multigrado. La mayoría de los hogares cuenta con drenaje y actualmente se encuentra en construcción intermitente un centro de salud y un centro juvenil, en donde se planean realizar actividades culturales y de recreación.

Por otra parte, un gran porcentaje de las personas que habitan dicha comunidad practican la religión católica. Un porcentaje menor son evangélicos y testigos de Jeovhá.

Según el Censo de Población y Vivienda 2010, esta comunidad cuenta con una población aproximada de 248 habitantes de los cuales 107 son hombres y 141 mujeres. El sustento de las familias, -en una gran mayoría- se obtiene a partir de la agricultura de temporal de maíz, frijol, papa, manzana, ciruela, calabaza etcétera. Anteriormente se veía un gran auge en la explotación del maguey, del cual se obtenía aguamiel y pulque. Desafortunadamente y a causa de la pérdida de este tipo de matas y del tiempo que tardan en crecer, esta producción ha disminuido sobremanera.

El índice de migración a los Estados Unidos en esta localidad, se ha caracterizado por ser muy alto, con todo, en años recientes y a causa de la crisis del 2008 en los EE.UU, ha habido un creciente porcentaje de retorno.

2.3.3 Municipio de Chilcuautla, Hidalgo

Según la nomeclatura de este municipio, Chilcuautla se compone de dos raíces de la lengua náhuatl a saber, "chilli" que significa chile y "cuautla" que quiere decir arboleda o bosque, por lo que las interpretaciones que se han realizado apuntan a que Chilcuautla significa "arboleda de chile", "plantío de chiles", "chilar", etcétera.

Este territorio formaba parte del municipio de Ixmiquilpan y es en el año de 1850 que se independiza, decretando el 2 de julio de ese año como uno de los municipios que conforman al estado de Hidalgo.

Chilcuautla se localiza al sur de estado de Hidalgo, entre los paralelos 20° 20" latitud norte, a los 99°14" de longitud oeste, con una altitud de 1,860 metros sobre el nivel del mar. Cuenta con una superficie territorial de 231.30 km2. Este municipio colinda al norte con el municipio de Ixmiquilpan, al sur con Chapatongo y Mixquihuala, al oeste con Chapatongo y Alfajayucan y al este con los municipios de Progreso y San Salvador.

Su territorio se caracteriza por estar ubicado en la sierra baja; su suelo es semi-desértico y su uso generalmente es agrícola agostadero. En cultivo que se realiza en este territorio está conformado en su mayoría por maíz, frijol, haba, trigo, avena, calabaza, cilantro, coliflor, chile y alfalfa.

Sus principales fuentes hídricas son el río Tula, el río Pánuco, la cuenca del rio Moctezuma, el río Amajac y el río Águila.

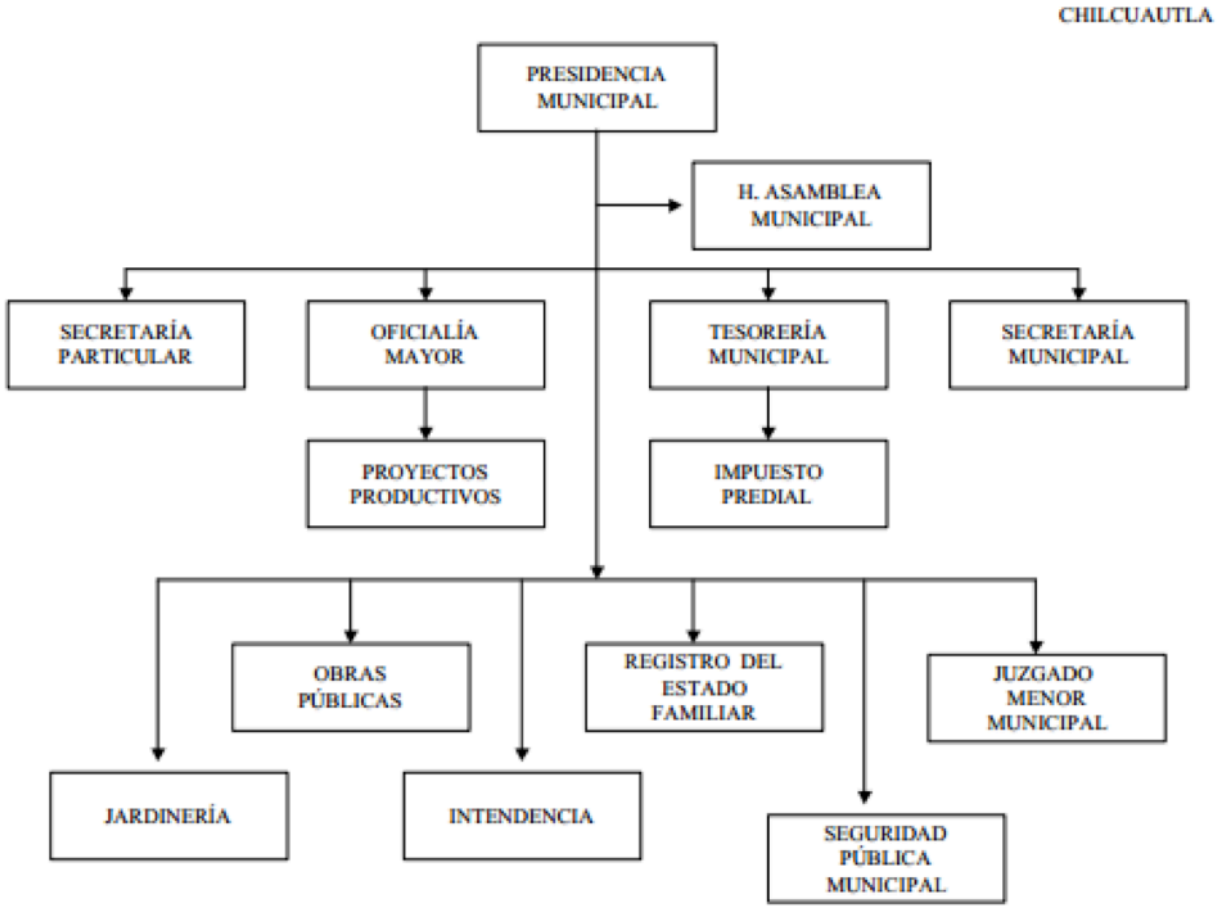
Dentro de su flora es común encontrar árboles como el mezquite, sabino, pirul, nogal, jacaranda, además de nopales, matorrales, entre otros. La fauna existente en este territorio se compone de liebres, tlacuaches, correcaminos, jilgueros, gavilanes, murciélagos, lagartijas y algunos arácnidos.

La mayoría de sus comunidades cuenta con servicios de agua potable y electricidad. Mientras que el 55% de las 22 comunidades que pertenecen a esta cabecera cuentan con drenaje.

De acuerdo al Censo de Población y Vivienda, en el 2010, este municipio tiene un total de 17,436 habitantes, de los cuales 8,491 son hombres y 8,945 son mujeres.

Según datos del Consejo Estatal de Población (COESPO) de Hidalgo, en este municipio, el 14.08% de las viviendas recibe remesas. Chilcuautla ocupa el lugar 17 a nivel estatal y el lugar 206 en contexto nacional con un alto grado de migración. En el quinquenio anterior se registró un 8.94% de retorno de migrantes.

Chilcuautla, despliega la siguiente organización y estructura de la administración pública municipal:



CUADRO 2. Organización y administración municipal, Chilcuautla

Fuente: http://portalesmunicipales.campohidalguense.gob.mx/chilcuautla

2.3.4 El Xothi

La comunidad “El Xothi” pertenece al municipio de Chilcuautla. Esta cuenta con una población total de 768 habitantes, de los cuales 385 son hombres y 383 mujeres.

La población de 5 años y más que habla una lengua indígena según el Censo de Población y Vivienda del 2010, es de 558 personas, representando así un 73% de la población total. Siendo el 72% bilingües y tan solo el 0.5% monolingües en alguna lengua indígena. A pesar de que un gran número de personas son hablantes de una lengua indígena, la transmisión intergeneracional ha ido disminuyendo con el paso de los años.

Esta comunidad cuenta con un total de 486 viviendas, de las cuales 144 cuentan con servicio de luz eléctrica, agua entubada de la red pública y drenaje. La gran mayoría de las casas han sido construidas con materiales como tabique y/o concreto.

2.3.5 Santa Ana Bathá

La comunidad de Santa Ana Bathá pertenece al municipio de Chilcuautla. Cuenta con una población total de 1,651 habitantes, de los cuales 833 son hombres y 818 mujeres. Según el Censo de Población y Vivienda 2010, el 53.5% de la población de 5 años y más habla una lengua indígena y el 1.9% es monolingüe en alguna lengua indígena. El resto de la población es bilingüe.

A pesar de los datos que proporciona el INEGI, es notable en la comunidad que la lengua indígena ha perdido espacios de uso y los niños ya no hablan la lengua indígena.

En esta comunidad, hay un total de 486 viviendas, de las cuales 306 cuentan con servicio de luz eléctrica, agua entubada de la red pública y drenaje. Al igual que en la comunidad anterior, la gran mayoría de las casas han sido construidas con materiales como concreto y/o tabique.

2.3.6 Municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo

Ixmiquilpan se deriva de cuatro vocablos nahuas, *Itztli* “navaja”, *milli* “milpa o tierra cultivada”, *quilitl* “quelite”, *pan* “sobre”; por tanto, la interpretación comúnmente realizada de Ixmiquilpan señala que significa “lugar sobre los quelites que son como navaja”, o bien, “verdolaga”.

Esta localidad se encuentra ubicada a 75 km del norte de la Ciudad de Pachuca, abarca una superficie de 563km2, representando así el 2.7% de la superficie total del estado de Hidalgo. Ubicándose en las coordenadas 20°29” latitud norte y 99°13” latitud oeste. Cuenta con una altura de 1,745 msnm sobre el nivel del mar.

Colinda al norte con los municipios de Zimapán y Nicolás Flores, al este con Cardonal, al oeste con Tasquillo y Alfajayucan, al sur con Chilcuautla, San Salvador y Santiago de Anaya.

Este municipio se caracteriza por ser predominantemente llano y de colinas bajas, a pesar de que el 30% de su territorio se encuentra ubicado en la Sierra Madre Oriental contando con un clima semiárido.

Según el Censo de Población y Vivienda del 2010, este municipio cuenta con 86, 363 habitantes, de los cuales 24, 341 hablan alguna lengua indígena (principalmente otomí).

Según datos del COESPO, el 10.68% de las viviendas en el municipio reciben remesas y, en el último quinquenio se ha registrado el 9.11% de retorno de migrantes. Ixmiquilpan presenta un alto grado de intensidad migratoria, ocupando a nivel estatal el lugar 19 y a nivel nacional el lugar 269.

La agricultura, es la actividad más representativa de Ixmiquilpan, siendo los principales cultivos de maíz, frijol, avena forrajera y jitomate.

2.3.7 Taxadhó

Taxadhó pertenece al municipio de Ixmiquilpan y cuenta con una población total de 1,417 habitantes, de los cuales 684 son hombres y 733 mujeres. Según el Censo de Población y vivienda del 2010, la población de cinco años y más que habla una lengua indígena es de 806 personas, de las cuales el 3.1% no habla español.

La religión que practican es mayoritariamente católica, seguida de protestantes y evangélicos.

En esta comunidad hay un total de 404 viviendas; 291 cuentan con servicios de luz, agua entubada de la red pública y drenaje. Casi la totalidad de las casas han sido construidas con tabique y concreto.

2.4 Breve estado sociolingüístico del hñähñú

La situación de la vitalidad lingüística de la lengua hñähñú del Mezquital podría caracterizarse por encontrarse en un constante desplazamiento, debido a un gran número de factores que han intervenido en su detrimento. Un ejemplo de ello es el contacto constante y necesario con la sociedad hispanohablante. El papel que juega el español como lengua hegemónica, ha determinado sin duda alguna el desplazamiento y la poca vitalidad del hñähñú. Diversos estudios señalan que con el paso del tiempo, este desplazamiento va agrandando sus pasos. Las poblaciones jóvenes se niegan a hablar su lengua indígena o no la saben[50], por lo que los niños crecen ya desconociendo la lengua de sus antecesores, lo que predice sin duda la desaparición de una cantidad enorme de conocimientos y referentes simbólicos, los cuales podrían ser expresados únicamente en la lengua indígena. Sumado a la ausencia de servicios de salud en lengua indígena, los procesos migratorios, la falta de conciencia sobre el valor cultural de la lengua, la ruptura de la transmisión de la lengua indígena entre generaciones, son otras de las causas que han ocasionado tal

[50] Según Cardoso de Oliveira (1992:33) "La exposición continua a situaciones de discriminación despierta desde temprano en los niños una conciencia negativa de sí mismos, en los términos de Erikson, una "identidad negativa", que proseguirá a través de la juventud hasta la madurez, y que raramente se transforma en una identidad positiva que ayude al individuo o al grupo a enfrentar situaciones críticas."

desplazamiento generando una serie de modificaciones en sus prácticas culturales y en su modus vivendi.

Al respecto, durante los últimos 30 años, señala Hekking, la "modernización" y el desarrollo de la globalización en México ha vulnerado a la comunidad indígena del país, propiciando una mayor influencia del español que conduce gradualmente a la pérdida de la cultura y lengua indígena.[51]Los hñähñús, hablan cada vez menos su lengua originaria y, consecuentemente, olvidan elementos de ella.

Si bien, la lengua es uno de los elementos que conforma la identidad de cualquier grupo étnico no es determinante, aunque, a mi parecer, sí preponderante. Los hñähñús seguirán siendo hñähñús en tanto se reconozcan como tales, la cuestión es que al menos en el Valle del Mezquital, la mayoría de los jóvenes, niños y algunos adultos reflejan una actitud negativa hacia la práctica y uso de la lengua indígena,[52] lo cual ha generado cambios en las identidades de las nuevas generaciones que habitan el Valle. Estos cambios y decisiones, por parte de los actores mismos, podríamos comprenderlos a partir del señalamiento que Frederik Barth (1976 [1969]:6) realiza en cuanto a que al "pertenecer a una categoría étnica implica ser cierta clase de persona, con determinada identidad básica, esto también implica el derecho de juzgar y ser juzgado de acuerdo con normas pertinentes para tal identidad".

Sin embargo, es posible encontrar en el país grupos que a pesar de que una parte de su población no hable ya la lengua indígena, se sigan preservando prácticas culturales propias del grupo étnico en cuestión. Barth (Ibid:8), sugiere que en estos casos existen relaciones interétnicas estables las cuales,

> [...] presuponen una estructura de interacción semejante: por un lado, existe un conjunto de preceptos que regulan las situaciones de contacto y que permiten una articulación en algunos dominios de la actividad y, por otro, un conjunto de sanciones que prohíben la interacción interétnica en otros sectores, aislando así ciertos segmentos de la cultura de posibles confrontaciones o modificaciones.

[51] Cf. Hekking et.al., 2010:31.
[52] Cf. Vargas, 2011.

No obstante, pese a que no se puede priorizar la identidad al uso o desuso de la lengua nativa, es evidente que el conocimiento profundo constitutivo de las matrices o núcleos culturales desde los que se plantea la identidad étnica, deviene de la construcción de realidad planteada desde el lenguaje y en específico desde la lengua propia que nombra lo existente. A su vez desde el punto de vista político, la posibilidad de plantear estrategias de control cultural[53] respecto de la reproducción material y sociosimbólica del grupo indígena, está en directa relación con la autonomía que se tenga respecto de las formas de conceptualizar y nombrar lo propio como parte de la constitución del nosotros. En dicho sentido la percepción del espacio material y sociosimbólico, así como su propiedad y control frente a otros, se expresa desde la lengua como elemento central en la constitución de la identidad desde la que se construye "una percepción de espacio colectivo en un territorio macro, en donde las fronteras [...] quedan enmarcadas en un espacio compartido por la lengua" (Gutiérrez, 2013:167).

2.4.1 Espacios de resistencia lingüística *v.s.* espacios de mayor desplazamiento lingüístico

Como he apuntado en el capítulo anterior, los grupos indígenas han ingeniado diferentes estrategias de respuesta ante la inminente imposición de una lengua y una cultura dominante. En este sentido, diversos espacios pueden ser identificados como lugares de resistencia lingüística y, otros, como contextos donde hay un mayor desplazamiento lingüístico. Mi interés en esta sección radica en mostrar posibles espacios que podrían fungir como nichos en donde puede potenciarse el uso y la transmisión de la lengua indígena.

A este respecto, en las comunidades del Valle del Mezquital trabajadas, pudo apreciarse que la vida cotidiana familiar es uno de los contextos de interacción donde el hñähñú presenta una "mayor" funcionalidad lingüística, no obstante, este uso en la mayoría de los casos está circunscrito al uso del hñähñú por parte de la generación de adultos mayores. En este sentido, las generaciones

[53] En el sentido desarrollado por Bonfil Batalla (1988).

jóvenes se ven forzadas a lograr una competencia lingüística "suficiente" en la lengua indígena, a fin de poder comunicarse con sus abuelos, por lo que sus intervenciones en hñähñú son sumamente esporádicas y son restringidas a dicho contexto. Otros espacios en donde la interacción en hñähñú es muy frecuente, son las fiestas, no solo patronales sino celebraciones familiares como cumpleaños, bautizos, salidas escolares, etcétera. Las cuales implican la participación de los miembros de la comunidad para preparar los alimentos y organizar la festividad. Precisamente, en estas reuniones es donde las voces en lengua indígena cobran una vital relevancia.

Otro de los espacios en donde es común apreciar el uso del hñähñú es el molino, lugar a donde acuden las mujeres por la mañana para moler su nixtamal. Así mismo, la milpa y la actividad del pastoreo son otros contextos en donde se pondera el uso de la lengua indígena; incluso hay estudios y registros audiovisuales, en donde se documenta el uso del hñähñú por parte de las pastoras al comunicarse con su ganado (Cf. Franco Pellotier, 1999).

Por otra parte, las asambleas y las reuniones de conciliación, son espacios en donde el uso de la lengua indígena conlleva fines estratégicos. Tal como registró en su momento, María Teresa Sierra (1992), al realizar una investigación en la región del Valle del Mezquital. En dicho trabajo, la autora señala que mediante el uso de estrategias discursivas en la lengua indígena "los agentes sociales, con una posición dada, movilizan sus recursos sociales y discursivos para conseguir fines determinados".

Por otra parte, durante mis estancias de campo y en días de tianguis en la Ciudad de Ixmiquilpan, pude apreciar que la interacción de compra-venta entre campesinos indígenas se da mayoritariamente en la lengua indígena. No obstante, esta interacción –como he señalado- se restringe a la comunicación entre amigos o bien, entre hablantes de la lengua hñähñú de comunidades vecinas.

Si bien, he mencionado algunos de los espacios identificados en donde el uso de la lengua indígena es fundamental, sobre todo porque lo común en la mayoría de estos contextos, recae en una cuestión afectiva que permite visualizar en algunos casos nexos de parentesco y adscripción identitaria. En este sentido,

algunas investigaciones señalan que las poblaciones de otomíes migrantes en Estados Unidos, han creado, recreado y transformado procesos y elementos lingüísticos y culturales como una manera de resistencia, sentido de pertenencia, arraigo y reivindicación hñähñú (Cf. Schmidt y Crummett, 2004 y Schmidt, 2013). En este sentido, han sido creadas alrededor de 30 asociaciones de migrantes otomíes hidalguenses. Una de ellas, fundada en el año 2000 es el Consejo Mexicano de la Bahía de Tampa, el cual tiene un papel muy activo en todo lo relacionado con la identidad étnica como un elemento articulador de las prácticas organizativas de las comunidades migrantes otomíes en Estados Unidos, aunado a que dicho consejo es un espacio en donde se ha potenciado el uso del hñähñú, a tal grado de generar estrategias para el fomento y transmisión de la lengua indígena a las generaciones más jóvenes.[54]

En este sentido, como sugiere Coronado (1995:181)

> [...] la reproducción de la lengua propia se presenta como parte de un conjunto de comportamientos socioculturales en los que se reproduce al grupo como una unidad diferenciada de otros grupos sociales, y no meramente como un comportamiento estrictamente de carácter lingüístico.

Así como se han mostrado espacios de resistencia, también pude identificar contextos en donde el desplazamiento lingüístico es mayor y acelerado. En el capítulo 1, he señalado a la escuela (el sistema educativo mexicano) como uno de los espacios en donde sigue preponderando la idea de integración nacional, al impartir casi la totalidad de los cursos en español, aún cuando las escuelas rurales se encuentran insertas dentro del programa de Educación Intercultural Bilingüe. Si bien, este es uno de los espacios donde se da un mayor desplazamiento, no es el

[54] Incluso, en este sentido, varios de los migrantes que han formado sus familias en Estados Unidos han optado por enseñarle a sus hijos el hñähñú como lengua materna y el inglés como segunda lengua, dejando de lado al español por su poca o nula funcionalidad en sus contextos cotidianos. Me parece sumamente importante subrayar que se han registrado algunos casos en donde las familias se ven obligadas a regresar a sus comunidades de origen, y a diferencias de las generaciones jóvenes nativas de comunidades del Valle del Mezquital, las cuales tienen actitudes e ideologías negativas hacia el hñähñú, estos niños retornados externalizan actitudes positivas y orgullo por ser hablantes de la lengua indígena. Esto tópico, por supuesto, requiere de mayor atención ya que a la vez que los niños retornados presentan actitudes positivas hacia el hñähñú, son presa de burlas y discriminación por los miembros de su comunidad de llegada. En este tenor, Hill (2001) señala que "el lenguaje de burla" es un recurso que los grupos dominantes emplean para reproducir el menosprecio hasta otros.

único, y esto tiene que ver a la vez con una serie de ideologías negativas y de estigmas heredados de un largo proceso de colonización.

Otros contextos, en donde me fue posible apreciar la resistencia al uso de la lengua indígena han sido las redes de transporte público, en ellas la interacción entre chofer y pasajeros se da exclusivamente en español. De igual manera, sucede con el sector de salud pública existente no solo en el Valle del Mezquital, sino que se vuelve una situación generalizada de los pueblos indígenas en la República Mexicana.

La interacción de compra-venta en el tianguis, los días lunes en Ixmiquilpan, no son es la excepción (Cf. Flores Farfán, 2003). Aunque he mencionado que suele apreciarse interacción en hñähñú entre familiares o vecinos cercanos al comerciante, lo preponderante es el uso del español.

Después de identificar los distintos espacios en donde se da (de cierta manera) una resistencia al desplazamiento del hñähñú y los espacios en donde el desplazamiento es acelerado, me fue posible reconocer que los contextos de desplazamiento tienen que ver -en la mayoría de los casos- con cuestiones institucionales en donde las relaciones de poder se encuentran claramente definidas y enmarcadas al uso del español. Es decir, los espacios considerados como nichos de resistencia tienen que ver más con lo privado de la comunidad, a diferencia de los contextos de desplazamiento, los cuales se encuentran vinculados directamente con lo "público".

En el siguiente apartado, haré referencia al desplazamiento que ha sufrido el hñähñú en su nivel estructural, para poder comprender los fenómenos por los cuales está atravesando esta lengua debido al contacto con el español. En este sentido, me parece pertinente mostrar aspectos generales de la estructura lingüística del otomí, para después dar paso a los efectos resultantes del contacto lingüístico hñähñú-español. De esta manera, los procesos de contacto lingüístico, permiten entender el grado de desplazamiento del hñähñú y a la vez, a través de este tipo de estudios, se vuelve posible proponer estrategias de reversión del

desplazamiento desde el sistema mismo de la lengua[55]. Es decir, que a partir de los niveles o estructuras de la lengua que se encuentran en riesgo es posible la generación de estrategias didácticas tomando como base dichos niveles (morfológico, fonológico, sintáctico, semántico y léxico).

2.5 Aspectos generales de la estructura lingüística del otomí[56]

La lengua otomí se caracteriza por ser tonal, valiéndose de tres tonos con valor fonológico, los cuales se presentan en la primera sílaba de una raíz: tono alto, bajo y ascendente. Este último tiene más duración notablemente al final de una frase (Bartholomew, 2010: xix). Autores como Palancar (2009) sostienen que todas las raíces léxicas y los clíticos reciben un tono inherente, que puede modificarse prosódicamente de acuerdo a las reglas morfofonológicas de las que aún se conoce poco.

El alfabeto de la variante lingüística del otomí del Valle del Mezquital consta de los fonemas consonánticos presentes en el siguiente cuadro:

[55] Reconozco que -por ahora- este tema es algo que me desborda y que requiere una investigación propia. No obstante, me parece necesario subrayar que a partir del tópico del contacto lingüístico se pueden realizar propuestas aplicadas para la reversión del desplazamiento lingüístico. Subrayo que mi intención en ningún momento es caer en purismos lingüísticos, sino reconocer el material que puede ser potenciado sobre todo en términos de un proyecto de revitalización lingüística.

[56] Es importante mencionar, que en esta sección, mi interés se encontró en mostrar un esbozo sumamente resumido del funcionamiento estructural del hñähñú del Valle del Mezquital, el cual permitiera comprender los fenómenos de cambio debido al contacto entre el hñähñú y el español, tratados en los apartados siguientes. Para mayor información con respecto a la gramática del otomí véase Bartholomew, 2010; Bernal, 2001 y Lastra y Bartholomew (eds.), 2012.

CUADRO 3. Consonantes del otomí

LABIAL	DENTAL	ALVEOLAR	PALATAL	VELAR	GLOTAL	
p	t	ts	ch	k	'	OCLUSIVA
	t'	ts'	ch'	k'		con saltillo
b	d	z	zy [ž]	g		FRICATIVA sonora
'b						OCLUSIVA con saltillo
f	th	s	x [š]	j [x]	h	FRICATIVA sorda
m	n	ñ				NASAL
'm	'n	'ñ				con saltillo
hm	hn	hñ				con h
		r				VIBRANTE
		'r				con saltillo
		l				LATERAL
u [w]			y			SEMICON-SONANTE
'u ['w]			'y			con saltillo
hu			hy			con h

Fuente: Bartholomew, 2010: xviii

El otomí cuenta con vocales orales y nasales. En los cuadros siguientes, se presentan las vocales orales y nasales del otomí según Doris Bartholomew (2010). Aunque es importante mencionar, que para el caso de la variante del Valle del Mezquital y según el primer Foro Regional para la unificación de criterios lingüísticos (Los Remedios, Ixmiquilpan, 1984), se determinó que además de las cinco vocales orales del español, se añadirían cuatro más, a saber: ä, e̲, o̲ y u̲.

CUADRO 4. Vocales orales

	ANTERIOR	CENTRAL	POSTERIOR
ALTA	i	u̲ [ɨ]	u
MEDIA	e	o̲ [ʌ]	o
BAJA	e̲[æ]	a	

CUADRO 5. Vocales nasales

	ANTERIOR	NO ANTERIOR
ALTA	ï [ĩ]	ü [ũ]
NO ALTA	ë [ẽ]	ä [ã]

Fuente: Ibidem

El otomí, carece casi por completo de preposiciones, usualmente la función de éstas recae en el verbo. Voigtlander y Echegoyen (1979), ha señalado que la única palabra en otomí que puede ser considerada como preposición es '*nange*', la cual cumple con una función de causativo. En este tenor, Roque Corona (2014) indica que dicha partícula ya no se encuentra presente (al menos en la variante del Valle del Mezquital) y ha dado paso al elemento "para". Lastra, por su parte, señala que las partículas '*nge*' y '*nu*' –por su comportamiento- podrían considerarse como preposiciones, en cambio, han sido calificadas como determinantes o inductores de preposiciones. Por su parte, Hekking (2010) sostiene que "además de *kha* ("en, sobre, contra, etcétera") y *ga* ("de"), la única partícula que puede pasar por una verdadera preposición es *n-ge*, 'por, para'" (Ibid: 40).

Este autor, asevera que el otomí rara vez recurre a adposiciones, conjunciones, subjunciones y relativos para marcar explícitamente las relaciones semánticas y sintácticas; éstas generalmente se deducen o bien por el contexto o por el significado del verbo principal. De esta manera, la posesión en esta lengua se marca a través de un pronombre posesivo y no por una adposición.

El orden básico de constituyentes a nivel de la cláusula del otomí clásico es VOS y VS (Cf. Suárez, 1983 y Lastra, 1995). Aunque, es posible encontrar construcciones con el orden SVO y SV, lo cual sugiere ser un "indicativo de una reestructuración en los discursos pragmáticos" (Hekking y Bakker, 2010:43).

Según Hekking y Bakker (2007:127), el otomí se puede caracterizar como una lengua rígida en el sentido de que la mayoría de las palabras de contenido cae dentro de tres clases claramente separadas: sustantivos, verbos y adverbios. Al respecto de los adverbios, Felipino Bernal (2001: XXIX) asevera que en el otomí

del Valle del Mezquital es posible encontrar una gran cantidad de ellos, a saber, de modo, de lugar, de tiempo, de cantidad, de interrogación, de negación y de afirmación (Cf. Ibid: XXXI).

Con respecto a las características morfológicas del otomí, en esta lengua no hay un caso nominal, para este se tienen apenas dos prefijos para indicar diminutivo e intensivo. A su vez, los sustantivos de esta lengua carecen de género y número, éste último se expresa mediante las partículas na (*ra*) para el singular y *ya* para el plural; es importante destacar que estas partículas no corresponden propiamente al artículo definido del español, ya que éstas pueden emplearse en numerales y adjetivos indefinidos. En el Mezquital se suele suprimir la vocal de estas partículas cuando les precede una vocal final, y son pronunciadas en la misma sílaba (Lastra y Bartholomew, 2012:27). Por otra parte, se ha señalado que el otomí posee una morfología de número dual. Sin embargo, Yolanda Lastra (2010) ha hecho hincapié en la ausencia del dual en la variante del Valle del Mezquital.

Según Hekking (2010), el otomí clásico desde un punto de vista morfológico, tiene una estructura sintética sumamente complicada en los niveles de frase nominal y frase verbal. Por otra parte, en el nivel de la oración su estructura es mayormente analítica, así, es muy común encontrar yuxtaposiciones de constituyentes y composiciones asindéticas.

Con respecto al funcionamiento de verbos en esta lengua, cabe señalar que "el verbo otomí, consta de una raíz monosilábica, sencilla o reduplicada, y seguida o no de una desinencia adverbial que denota lugar o dirección y que llamamos su 'determinativo'" (Ecker en Lastra y Bartholomew, 2012:31). Según Bartholomew (2010:497) "muchos de los verbos otomíes, tienen dos formas de la raíz, una que es usada en los tiempos primarios (presente y copretérito) [...] y la cual es la forma de la entrada verbal y otra, que es empleada en los tiempos secundarios (pretérito y futuro) [...] y que se presenta en la tercera persona del pretérito y del futuro. El cambio principal se da en la consonante inicial de la raíz."

El otomí tiene una especie de voz pasiva impersonal en la que no se indica el actor responsable por la acción del verbo. De esta manera, el enfoque está en el

complemento del verbo. Hay un cambio en la consonante inicial de la raíz para señalar esta voz pasiva impersonal.

2.6 Lenguas en contacto

Al encontrarse en un constante contacto, las poblaciones indígenas y no indígenas, comparten, transforman, integran e incluso pierden elementos de su lengua y su cultura. El estudio contemporáneo de lenguas en contacto arranca con los trabajos de Weinreich (1953) y Haugen (1950a, 1950b, 1953). Estos autores reconocen la importancia de analizar fenómenos de contacto desde una perspectiva lingüística y social.

En este sentido, Appel y Muysken (1996), sugieren que el contacto lingüístico necesariamente conduce al fenómeno del bilingüismo. No obstante, Klee y Lynch (2009) indican que, si bien, la mayoría de las situaciones de lenguas en contacto implican situaciones de bilingüismo, ya sea local, nacional o regional, es importante destacar que el bilingüismo y el contacto lingüístico son dos fenómenos concomitantes y, aunque en muchos casos sinónimos, representan áreas de indagación distintas debido a sus enfoques particulares.[57]

Por su parte, Yolanda Lastra (2003 [1992]), sostiene que el contacto lingüístico puede ser considerado como mero aspecto de contacto cultural y la interferencia como un aspecto de la difusión cultural y la aculturación.

Para Silva-Corvalán (2001:269), "dos o más lenguas están en contacto cuando conviven en el mismo espacio geográfico y son usadas por los mismos individuos, es decir, cuando existe bilingüísmo (o multilingüísmo), situación en la que los hablantes bilingües constituyen el locus del contacto." Así, siguiendo a Thomason y Kaufman (1988), se podrían distinguir dos tipos de situaciones de contacto lingüístico a partir de los cuales es posible determinar los tipos de cambio lingüístico que se pueden encontrar, a saber, de préstamo y/o de interferencia

[57] Los estudios de contacto lingüístico han tendido a enfocarse en la variación y cambio lingüístico, considerando factores extralingüísticos. Mientras que el bilingüismo ha centrado su atención en cuestiones cognoscitivas, psicológicas y neurolingüísticas.

lingüística.[58] En este sentido, Thomason (2001), ha aseverado que en realidad, cualquier cambio lingüístico que no hubiese sido probable en una situación de monolingüismo, puede atribuirse a las situaciones de contacto de lenguas.

Otros autores como Ninyoles, definen al contacto lingüístico como una tensión o estrés en el sistema sociocultural derivado de las insuficiencias de las funciones lingüísticas de la sociedad y de las funciones sociales de la lengua[59]. En este sentido, Zimmermann (1995:21) señala que, "la investigación de los contactos de lenguas tiene [...] no solamente la tarea de constatar las influencias en los diferentes niveles, sino también la de insistir con base en averiguaciones empíricas en las consecuencias sico y sociolingüísticas para los hablantes. Este autor sugiere que, este tipo de investigaciones debería mirar más allá, entendiendo al contacto de lenguas como un proceso global con una influencia mutua.[60] Dichas influencias (en la mayoría de los casos) ocasionan conflictos lingüísticos, que pueden provocar la desaparición o aparición de elementos fonéticos, morfosintácticos y léxicos, lo que a su vez incita a una reorganización estructural en las lenguas que se encuentran en un constante acercamiento. Otra de las consecuencias, ocasionada por los procesos de contacto lingüístico, es la sustitución de una lengua por otra; dando preferencia a lenguas con mayor aceptación y movilidad social, es decir, sustituyendo a las lenguas indígenas por lenguas hegemónicas, produciendo así, alternancias de código y/o estilo, variación lingüística, diversas actitudes hacia las lenguas (positivas y negativas), etcétera.

En este sentido, Cerón Velásquez (2010:141), asevera que

> "la correlación que existe entre una lengua y el prestigio lingüístico va de la mano con las percepciones, actitudes, opiniones y estereotipos

---

[58] En palabras de Klee y Lych (2009:16) y siguiendo a Thomason y Kaufman (1988) indica que,

> "En una situación de préstamo, normalmente la lengua nativa se ve modificada por la incorporación de elementos transferidos de la lengua de contacto. En circunstancias normales, las primeras transferencias son léxicas y pueden generalizarse en relativamente poco tiempo sin que el bilingüismo sea extenso en la población. Si el bilingüismo es más extenso en la población general, los préstamos estructurales (fonológicos, morfológicos y sintácticos […] se integran a la lengua receptora mucho más paulatinamente que las innovaciones léxicas." Por otra parte, "los cambios que caracterizan las situaciones de interferencia tienden a darse principalmente en los planos fonológicos y sintácticos de la lengua, con pocas innovaciones léxicas."

[59] Ninyoles Rafael en Toni Mollá, 2001:17.

[60] En los procesos de contacto hay que considerar tanto composiciones semánticas como pragmáticas, textuales, retóricas e incluso de entonación.

> que tienen los hablantes acerca del uso de lenguas en los distintos ámbitos lingüísticos, sea la casa, la escuela, el trabajo, el mercado o la ciudad"

Así, las lenguas indígenas son consideradas -tanto por los hablantes mismos como por los hispanohablantes- con poco prestigio, lo que ha ocasionado un paulatino desplazamiento. En dicho sentido, diversos autores han tratado el tema del contacto lingüístico entre el hñähñú y el español, llegando a conclusiones que ponen al hñähñú en una situación de sustitución lingüística (Cf. Guerrero, 2006; Hekking y Bakker, 2007; Muñoz Cruz, 1987).

2.6.1 Bilingüismo hñähñú-español: ¿una opción de desarrollo?[61]

El bilingüismo presente en el Valle del Mezquital ha sido tratado aproximadamente desde los años setentas. Algunos de los estudios realizados en dicha zona fueron los desarrollados por Gabriela Coronado, Víctor Franco, Héctor Muñoz y Enrique Hamel. En sus pesquisas, destacaron el papel que jugaba en ese entonces la lengua indígena y cómo de a poco el español iba ganando espacios en donde el uso de la lengua indígena solía predominar. Así, en 1981, Coronado indicó que el bilingüismo presente en el Valle del Mezquital, era un bilingüismo netamente oral, ya que la lectura y la escritura en otomí eran prácticamente inexistentes.

Algunos académicos e incluso integrantes de comunidades otomíes, han afirmado que el bilingüismo hñähñú-español, lejos de beneficiarlos los ha perjudicado, en el sentido de las influencias mutuas visibles en el "mal hablar" (tanto en hñähñú como en español) de los habitantes de las comunidades del Valle del Mezquital.[62] En este sentido y siguiendo a Hill y Hill (1999) esto deviene en una "inseguridad lingüística que se hace extensiva a otros hablantes". De tal manera que poco a poco, se fue introduciendo la idea de que el español

[61] Estoy totalmente consciente de que el tópico "bilingüismo" es un tema en sí mismo y lejos de querer abordarlo a cabalidad, mi interés radica en hacer notar los beneficios que traería para los integrantes de las comunidades del Valle del Mezquital, el aprender y desenvolverse en ambas lenguas.

[62] Al respecto, Aracil señala que el bilingüismo es sobre todo un mito que intenta impedir la elección de una sola de las lenguas en conflicto, lo que -como que funciona solo a nivel simbólico y no de elección real- juega claramente a favor de la lengua en situación ventajosa; es decir, a favor del castellano. (Aracil, 1966 citado en Mollá y Palanca,1987:131)

representaba una ampliación de oportunidades para obtener una mejor calidad de vida.[63] En la actualidad, la situación de bilingüismo en las comunidades implicadas en la presente investigación, puede caracterizarse por una situación de bilingüismo sustractivo. En este sentido y con base en los planteamientos realizados por Appel y Muysken (1996), distinguiendo así dos tipos de bilingüismo, el social y el individual, en donde dentro del bilingüismo social se identifican a su vez tres situaciones de bilingüismo. La primera, identificada por el hecho de que las dos lenguas son habladas por dos grupos diferentes y a su vez, cada grupo es monolingüe. La segunda, caracterizada porque todos los hablantes son bilingües. Por último, la tercer situación distinguida de tal manera, que un grupo es monolingüe y el otro bilingüe, en este caso el primer grupo resulta ser el dominante y el segundo grupo el oprimido. De acuerdo con los autores, las comunidades indígenas de la República Mexicana, se pueden clasificar *ipso facto* dentro de esta tercer situación, siendo la sociedad hispanohablante el grupo dominante y las poblaciones de habla indígena, las oprimidas.

En el Valle del Mezquital, hoy día, la transmisión de la lengua indígena ha sido interrumpida entre generaciones. Es así que un gran porcentaje de la población de jóvenes, tienen como primera lengua al español y en el mejor de los casos, solo comprenden la lengua indígena pero no la hablan.

En el siguiente cuadro, he tratado de mostrar la situación de bilingüismo actual, considerando cuatro generaciones. Así, es posible observar que la mayoría de los bisabuelos son monolingües en hñähñú (+L1); los abuelos, bilingües con un mayor predominio del hñähñú (+L1) y un menor manejo del español (-L2); los hijos son bilingües con un mayor uso del español (+L2) y con conocimientos incipientes del hñähñú (-L1) y por último, los nietos son monolingües en español (L2).

[63] "El derecho a comunicarse y expresarse en todos los contextos de su vida social, en aquélla o aquéllas lenguas con las que individual o colectivamente se identifican, le es negado a millones de seres humanos en virtud de imperialismos lingüísticos que actúan sobre más de 6000 lenguas, marginadas de la administración de la justicia, la educación formal, los servicios públicos y los medios de comunicación en el mundo en nuestros días" (Phillipson, 1992 en Pellicer, 1997)

CUADRO 6. Uso generacional del hñähñú (L1) y español (L2)

	Monolingüe	**Bilingüe**	**Bilingüe**	**Monolingüe**
Generación	**1ra generación**	**2da generación**	**3ra generación**	**4ta generación**
	hñähñú	hñähñú-español	español-hñähñú	Español
Predominio de lengua	**L1**	**+L1 -L2**	**+L2 –L1**	**L2**

La clara imposición de una lengua "dominante" a una "subordinada" puede explicarse a partir de las condiciones socio-históricas y culturales por las que ha pasado no solo el Valle del Mezquital, sino, incluso el país. En esta dirección, me parece imperioso subrayar que comprender las causas y cómo ha operado este desplazamiento en cuatro generaciones, debe comprender múltiples consideraciones tanto materiales como simbólicas, las cuales nos remiten a los cambios estructurales e ideológicos por los que han atravesado las poblaciones otomíes del Valle del Mezquital "y que, a su vez, responden a las políticas sociales, económicas, educativas y lingüísticas que el Estado ha dirigido a la población indígena" en general (Avilés, 2011:86). No obstante, cabe señalar, que en los últimos tiempos ha crecido la preocupación y el interés por parte de los integrantes de las comunidades otomíes, por aprender la lengua indígena. Las razones son variadas, en algunos casos este deseo viene a partir de los diversos apoyos (nacionales e internacionales) que les son otorgados a hablantes de lenguas indígenas. En otros casos, se debe a la preocupación por la pérdida de elementos que permiten la identificación y adscripción a un grupo etnolingüístico. En otro de los casos, tiene que ver con una nostalgia socio-afectiva hacia el pasado que redunda en una reivindicación tanto lingüística como cultural.

Resulta imperante señalar las ventajas que implica ser bilingüe. Diversos estudios científicos han señalado que el hablar dos o más lenguas favorece a una mayor conciencia metalingüística, de la misma manera en que favorece el desarrollo de mayor creatividad, a su vez, facilita el aprendizaje de nuevas

estrategias cognitivas; por lo que resulta para la persona bilingüe más sencillo aprender una, segunda, tercera o "n" lengua. En este sentido, "los bilingües pueden poseer una flexibilidad y conciencia aumentadas en el uso pragmático del lenguaje" (Ardila, 2012:102).

Tradicionalmente, el bilingüismo ha sido tratado desde sus efectos negativos. Empero, es importante señalar que la posibilidad de expresarse en dos lenguas, abre un mundo de posibilidades y no lo contrario.

2.6.2 Efectos del contacto otomí-español

Las consecuencias o efectos que ha conllevado el contacto lingüístico entre el español y el otomí, han sido tratados por diversos autores (Bakker et al. 2008, Bakker y Hekking 1999, 1998b, 2010; Bartholomew 1954; Guerrero 2006; Hekking 1995, 2001, 2002; Hekking y Bakker 1998a, 2005, 2007; Hekking y Muysken 1995, Lastra 1994, 2005; Muñoz Cruz, 1987; Zimmermann 1992) dejando visibles las influencias mutuas entre ambas lenguas. Dichos efectos han dependido en buena manera de factores extralingüísticos más que estructurales. Sin embargo, Chamoreau y Lastra (2005:9) hablan de una dinámica lingüística en donde hay reestructuraciones que "pueden deberse a causas internas propias de la evolución de la lengua y/o a causas externas debido al contacto de una lengua con otra." Uno de los problemas para el investigador, es determinar si dicha reestructuración o cambio lingüístico se debe a la evolución propia de la lengua (causas internas) o es fruto del contacto lingüístico con otra(s) lengua(s) (causas externas). En muchos casos, esto se vuelve casi imposible de determinar, por varias razones, entre las cuales destaca la carencia de descripciones lingüísticas antiguas de las lenguas que se encuentran en contacto, a fin de comparar y tratar de determinar el origen del rasgo compartido. A juicio de estas autoras "un cambio puede revelarse como multicausal, reflejando tanto una evolución interna como una influencia con otra lengua" (Ibid: 10).

Por lo general, dichas influencias tienden a beneficiar y/o perjudicar a la lengua receptora y/o a la lengua donadora. En esta temática,

> La influencia de una lengua dominada en una lengua dominante se manifiesta sobre todo por las interferencias de los hablantes de la primera que aprenden la segunda, aunque no se puede descartar la presencia de algunos préstamos, esencialmente léxicos. Al contrario, la influencia de una lengua dominante en una lengua dominada así como la influencia de dos lenguas de estatuto aproximadamente equivalente revelan un abanico de préstamos de todo tipo. (Ibid: 16)

En lo que respecta a la lengua otomí, Alonso Guerrero (2006:89), afirma que en la comunidad de Santiago Mexquititlán, el contacto lingüístico entre el español y el otomí tiende a beneficiar al español en detrimento del otomí, como vehículo de comunicación de diferentes relaciones sociales y dominios de uso. Con base en mi trabajo de campo y análisis de la situación sociolingüística del otomí del Valle del Mezquital, me atrevo a afirmar que el escenario del Valle es análogo al de Mexquititlán. Los hablantes de hñähñú, han mostrado y siguen mostrando cierta preferencia (obligada) por el uso del español en contextos cada vez mayores.

En capítulos anteriores se han abordado algunos de los factores extralingüísticos que han intervenido en el desplazamiento no solo de la lengua y cultura otomí, sino de otras lenguas indígenas de México. En este apartado, mi interés radica en mostrar a grandes rasgos los efectos a nivel estructural de la lengua hñähñú, resultantes del contacto lingüístico de esta lengua con el español, correlacionándolo con información sociolingüística de un par de comunidades pertenecientes al Valle, donde fueron recopilados los corpus analizados. Así, el objetivo central se encuentra encaminado en proporcionar luces sobre el mantenimiento y desplazamiento del hñähñú a nivel léxico, mediante la presencia de préstamos[64] en las muestras presentadas.

El corpus lingüístico, se conforma por 3 muestras obtenidas en situaciones y con personas distintas. Así, los datos empleados para la descripción y demostración de las influencias léxicas resultantes del contacto lingüístico otomí-español, se obtuvieron a través de la narración de cuentos en la lengua indígena. El primero *(corpus 1)*, narrado por Doña Alberta de 85 años de edad

[64] Yolanda Lastra (1992:189) en Chamoreau y Lastra (2005:15) emplea cuatro criterios para caracterizar los préstamos: la frecuencia de uso; el desplazamiento del sinónimo equivalente en la lengua receptora; la integración morfofonémica y sintáctica y la aceptabilidad de parte de los hablantes nativos.

aproximadamente, en la comunidad "El Boxo", en el año 2009. Esta persona monolingüe en hñähñú y con conocimientos incipientes del español, ha vivido desde muy joven en esa comunidad y sus actividades han sido el hogar, siembra y pastoreo. El segundo cuento (*corpus 2*), ha sido narrado por el señor José Roque Escamilla de 55 años de edad aproximadamente, en la comunidad "El Decá", durante el 2010. Esta persona (bilingüe hñähñú-español), además de dedicarse a actividades relacionadas al campo, ha tenido algunos trabajos temporales enfocados en la construcción y albañilería. El último cuento (*corpus 3*), fue narrado por Moisés Roque de 61 años aproximadamente, en la comunidad "El Decá" durante el 2010. Esta última persona es bilingüe (hñahñú-español), egresado de la Universidad Pedagógica Nacional, trabajó por muchos años en la docencia además de formar parte de la hoy extinta Academia de la Lengua Hñähñú.

Las narraciones se llevaron a cabo de manera libre, es decir, no se recurrió al uso de ningún estímulo visual ni entrevistas, solo se les preguntó en hñähñú (con ayuda de un intérprete), si sabían algún cuento y se les pidió que lo narraran.

El primer corpus lingüístico se conforma por 349 tokens o entradas léxicas. El segundo, consta de 468 tokens y el tercero de 470 tokens.

Las transcripciones del hñähñú[65] se hicieron considerando el inventario ortográfico propuesto por la Academia de la Lengua Hñähñú para la variante del Valle del Mezquital en el año de 1984 en Remedios Ixmiquilpan, Hidalgo. De esta manera, los diacríticos empleados para indicar las características de los elementos son los siguientes: (¨) diéresis para indicar rasgo de nasalidad, (_) guion bajo para indicar rasgo no redondeado y (') tilde para indicar glotalización.

Algunos autores que han realizado investigaciones en torno al contacto lingüístico otomí-español, señalan que la mayoría de los préstamos lexicales en el otomí son sustantivos, seguidos de verbos, adverbios y por último adjetivos. Los

[65] Agradezco infinitamente y de todo corazón a Adriana Roque, por su tiempo y disposición para revisar y corregir las transcripciones que realicé en un primer momento de los cuentos. De igual manera, estoy siempre agradecida con Moisés Roque, por auxiliarme con la traducción de los cuentos al español.

préstamos funcionales con mayor aparición suelen ser preposiciones, seguidas de conjunciones y marcadores del discurso. (Cf. Hekking y Bakker, 2007)

Con la finalidad de poder comparar y correlacionar los distintos corpus recopilados y observar las diferencias en cuanto a la cantidad de préstamos (léxicos y funcionales), presentes en las narraciones obtenidas, se decidió analizar cada corpus por separado.

Sin duda, los factores extralingüísticos (situación sociolingüística particular) ante la que se han enfrentado cada uno de los colaboradores (localidad, ocupación, edad, sexo, experiencia migratoria, etcétera), determinará en gran medida la frecuencia de uso e incorporación de léxico del español en el discurso hñähñú. Debido precisamente a estas diferencias, fue posible observar que los corpus arrojaron porcentajes disímiles entre sí, sobre todo si comparamos el corpus 1 y 2 con el 3.

En el corpus 1, conformado por 349 tokens, el 3.5% corresponde a préstamos funcionales en donde las preposiciones toman un lugar preponderante con un 2% de aparición, seguido de conjunciones con un 0.9% y adverbios con un 0.6%

TABLA 1. Préstamos funcionales corpus 1

Préstamos funcionales	**Frecuencia**	**Porcentaje del total**
Preposiciones	7	2%
Conjunciones	3	0.9%
Adverbios	2	0.6%
Total	**12**	**3.5%**

Por su parte podemos observar en la tabla 2 que se presentó una mayor cantidad de préstamos lexicales representando el 6% del total, del cual el 5.4% corresponde a sustantivos y el 0.6% a adjetivos.

TABLA 2. Préstamos lexicales corpus 1

Préstamos léxicos	**Frecuencia**	**Porcentaje del total**
Sustantivos	19	5.4%
Adjetivos	2	0.6%
Total	**21**	**6%**

El corpus 2, se integra por 468 tokens y presentó un 8.3% de préstamos, de los cuales el 4.7% corresponde a préstamos funcionales y el 3.6% a préstamos lexicales.

TABLA 3. Préstamos funcionales corpus 2

Préstamos Funcionales	**Frecuencia**	**Porcentaje del total**
Conjunciones	9	1.9%
Adverbios	8	1.7%
Preposiciones	4	0.8%
Marcadores discursivos	1	0.2%
Total	**22**	**4.7%**

Como podemos observar, las conjunciones encabezan la lista de mayor número de préstamos funcionales, seguidas de adverbios, preposiciones y marcadores discursivos.

Es interesante ver que el mayor número de préstamos son conjunciones. Como se mencionó en el apartado anterior sobre los aspectos generales de la estructura de la lengua, en el otomí es común que muchos de sus componente se relacionen de manera implícita, por ello es que se considera que el otomí clásico es asindético. No obstante, "en el otomí hablado, el uso frecuente de preposiciones,

conjunciones y subjunciones del español, claramente afectan el carácter asindético del otomí" (Hekking y Bakker, 2010).

En el corpus 2, como podemos observar en la tabla 4, el mayor porcentaje de los préstamos lexicales del español en el hñähñú son sustantivos, con un 2.3% de aparición, mientras que los verbos representan el 1.3%.

TABLA 4. Préstamos léxicos corpus 2

Préstamos léxicos	**Frecuencia**	**Porcentaje del total**
Sustantivos	11	2.3%
Verbos	6	1.3%
Total	**17**	**3.6%**

El corpus 3, conformado por 470 tokens, presentó tan solo siete préstamos de los cuales dos son funcionales y cinco léxicos, representando así el 1.4% de total.

TABLA 5. Préstamos funcionales corpus 3

Préstamos Funcionales	**Frecuencia**	**Porcentaje del total**
Preposiciones	2	0.4%

TABLA 6. Préstamos léxicos corpus 3

Préstamos léxicos	**Frecuencia**	**Porcentaje del total**
Sustantivos	5	1%

A través de los datos mostrados en las tablas, podemos observar que la frecuencia de uso de préstamos tanto funcionales como lexicales entre los tres corpus es muy disímil.

Una diferencia sustancial es visible en el corpus 1, en donde el mayor número de préstamos del español corresponde a préstamos lexicales, siendo los sustantivos los que encabezan la lista. Por la frecuencia de uso, podría decir que se trata de una situación de préstamos establecidos, ya que no contienen una carga estructural sino meramente fónica.

Por otra parte, en este mismo corpus se visibilizan un par de casos de convergencia de los sistemas del español y del hñähñú en las expresiones siguientes:

(1)Ra haho xi ra xi ra ***aguadotho*** *ra pit'i n'a*
DET.SG zorra ADV.muy DET.SG. ADV.muy DET.SG. aguado DET.SG. defecar una

"La zorra obra muy aguado"

(2)Ra conejo nu'a xä ***mbola*** *ra pit'i n'a*
DET.SG. conejo PRON. es bola DET.SG defecar una
"El conejo obra en forma de bola"

En este tenor, Silva-Corvalán (2001[1986]:274) señala que la convergencia puede ser resultado de cambios motivados internamente en uno de los idiomas, muy posiblemente acelerados por el contacto más que como consecuencia de una influencia interlingüística directa.

Así mismo, algunos autores señalan que debido a la mutua influencia del español con el otomí, es posible observar a su vez, dobletes morfológicos, es decir, la cofluencia de dos formas en dos lenguas distintas, en este caso español-hñähñú. Esto pude constatarlo al encontrar este tipo de fenómenos en el corpus 1.

(3)¿cuento **de ga** bu habu̲?
¿Cuento de de dónde?

Al respecto de este tópico, se han realizado pocos estudios del otomí a profundidad (Cf. Roque, 2014). Desafortunadamente, no cuento con mayores datos que me permitan hacer un análisis mayor en cuanto a este fenómeno de hibridismo preposicional entre el español y el hñähñú, por lo cual queda abierto a reflexiones y propuestas.

Puedo afirmar que el caso del corpus 2 es mucho más heterogéneo, en la medida en que presenta una mayor cantidad de préstamos tanto funcionales como léxicos.

Mientras que en el corpus 3 solo fueron detectados 1.4%, de los cuales el 0.4% corresponde a preposiciones y el 1% restante corresponde a sustantivos.

En conjunto, es claro que el mayor número de préstamos corresponde a categorías léxicas, representando un 3.3% del total, el cual se conforma de 1,287 tokens. Los préstamos funcionales tuvieron una frecuencia total de 2.8%

TABLA 7. Tipos de préstamos y frecuencias de uso Corpus, 1, 2 y 3

Tipo de Préstamos	**Frecuencia total**	**Porcentaje del total**
Léxicos	43	3.3%
Funcionales	36	2.8%
Total	**79**	**6.1%**

Autores como Hekking (2007:120), indican que "cuando un préstamo español se inserta en una oración otomí, el préstamo se adapta en diferentes grados a los patrones fonológicos del otomí [...]" y "a través de la incorporación de préstamos españoles no asimilados se han desarrollado nuevos sonidos en el otomí". Un ejemplo señalado por este autor es la vibrante múltiple */rr/,* la cual ha sido introducida a través de préstamos del español como *burru*, ítem léxico que se encuentra presente en el corpus 2 de esta pesquisa. No obstante, a mi parecer, no se trata de la creación de nuevo sonidos, simplemente son marcas fónicas que representan préstamos. Si fuese el caso de la incorporación de este elemento fónico, sería difundido en lo nuclear del hñähñú pero no es así. El caso de la

vibrante múltiple –podría afirmar-, se encuentra exclusivamente en préstamos provenientes del español.

Al respecto, Silva-Corvalán (2001:276) sostiene que "aun en condiciones de intenso contacto y fuertes presiones culturales e ideológicas, los hablantes de una lengua minoritaria simplifican o generalizan ciertas reglas gramaticales, pero no introducen elementos que causen cambios radicales en la estructura de esta lengua."

Como mencioné anteriormente, los factores extralingüísticos contribuyen en gran medida en la frecuencia de uso de palabras tomadas del español. Si bien, las muestras empleadas para realizar el análisis lingüístico fueron un género como el cuento y no una conversación espontánea o una historia de vida, que seguramente nos daría resultados totalmente distintos, fue posible mostrar *a* grandes rasgos a través de los corpus, de qué manera ha influenciado el español al otomí a nivel estructural de la lengua indígena. Así mismo, al comparar las tres muestras es posible ver que los ancianos son la generación con menos innovaciones y la generación joven la más innovadora.

En el caso del corpus 1, la persona que narró el cuento ha tenido poca experiencia migratoria, su modus vivendi, ha girado en torno a su comunidad y al campo, por ello, el porcentaje de préstamos fue menor y se trató de préstamos mayoritariamente léxicos. Empero, a diferencia de los otros dos corpus, fue en este donde se encontraron fenómenos de convergencia e hibridación preposicional.

En el caso de la persona del corpus 2 que ha tenido una necesaria experiencia migratoria debido a la escasez de fuentes de trabajo dentro de su comunidad, fue el que tuvo una mayor cantidad de préstamos, tanto funcionales como léxicos. En el caso del corpus que presentó menos préstamos, se trata de una persona que ha participado activamente en proyectos y actividades que fortalezcan la lengua hñähñú. Al haber sido integrante de la Academia de la Lengua Hñähñú, esta persona mostró un habla muy cuidada en donde trató de hablar un hñähñú "puro". Sin embargo, se vuelve preciso mencionar que este tipo de actitudes puristas no solo fue visualizada en esta persona, sino que, durante la

investigación en campo y al entablar conversación con hablantes del hñähñú, éstas salieron a flote en comentarios como el siguiente:

> *"[...] Yo le decía, no es que yo quiero aprenderlo bien porque ora sí que yo lo hablo... yo lo hablo... pero mezclo, le meto luego palabras del español y yo no quiero... yo quiero hablarlo así lo más purito posible... ajá... ora sí que irlo purificando"*
>
> -HCH, febrero 2014

El tema del purismo lingüístico nos abre una gran brecha para el estudio y análisis de fenómenos concernientes a desplazamiento lingüístico *vs* mantenimiento lingüístico, ideologías y actitudes lingüísticas, entre otros. Hay que resaltar a su vez, que en ocasiones y tal como han señalado Hill y Hill (1999:143), el purismo goza de prestigio, es así que los discursos puristas, son "la forma de manifestar seriedad de propósito y la posición social dominante del que habla".

La lengua, al estar en constante contacto con diversas culturas, se transforma constantemente, por ello, considero que lejos de fortalecer a una lengua llevándola al extremo del purismo, la lengua se vuelve obsoleta al grado de alcanzar la muerte.

Si además le sumamos el fraccionamiento existente en ambas comunidades[66], la distribución y ubicación de los hogares, de las milpas y de espacios institucionales y emblemáticos donde el uso del español es predominante, podemos ver que la vitalidad de la lengua se encuentra cada vez más amenazada. Actualmente los espacios de uso de hñähñú (en ambas comunidades) se limitan a los hogares en donde habita una persona anciana, de lo contrario, es muy común que el español también sea la lengua dominante en dicho espacio.

No obstante, es importante destacar que un buen porcentaje de los tres corpus corresponde a entradas en otomí.

[66] Cf. Anexo II Mapa de comunidades "El Boxo" y "El Decá"

TABLA 8. Presencia de léxico hñähñú

Muestras	**Total de tokens**	**Frecuencia de léxico hñähñú**	**Porcentaje del total**
Corpus 1	349	316	91%
Corpus 2	468	429	92%
Corpus 3	470	463	99%
Total	**1,287**	**1,208**	**94%**

En este sentido, autores como Flores Farfán (2013), sostienen que los estudios de contacto lingüístico por lo general, se han visto reducidos a una visión unilateral de mantenimiento-desplazamiento, haciendo hincapié, sobre todo, en la obsolescencia y el desplazamiento lingüístico de las lenguas indígenas. Sin embargo, según Hill (1993), se ha observado que el contacto lingüístico ha traído efectos positivos, los cuales han permitido la adaptación y supervivencia de las lenguas amenazadas. En este sentido, viene al caso el término "interferencias de sustrato" propuesto por Sankoff (2001), el cual se refiere a cuando las estructuras de la lengua materna influyen en las estructuras de la segunda lengua, y es en este punto, siguiendo a Wald (1985), que cuando una comunidad "étnicamente" homogénea cambia de una L1 a otra, la oportunidad para sobrevivir surge de las influencias substratales de la primera lengua.

Como se puede observar en la tabla 8, en términos generales, puedo afirmar que la mayoría de los préstamos se encuentran relacionados con la estructura del hñähñú, lo cual, da un buen indicio sobre el mantenimiento de la lengua. Empero, es importante tener presente que a pesar de ello, esta lengua mantiene la tendencia a desplazarse por factores entre los cuales destacan la interrupción de la transmisión intergeneracional, la reducción de espacios de uso de la lengua indígena, las actitudes negativas y la discriminación hacia el hñähñú y sus hablantes.

CAPÍTULO 3

Del dicho al hecho...

Esfuerzos por la revitalización lingüística y cultural del otomí

El pájaro es la música
y el aire su hechizado instrumento.
Para saber por qué vuelan los pájaros
no hay que ver los sofismas de sus alas,
sino escuchar el río iluminado
que empieza en su garganta.
Las razones del vuelo son razones de música
y si el pájaro vuela, es solo porque canta.

Hipótesis del vuelo
Margarita Michelena

3.1 Antecedentes de revitalización lingüística y cultural en México

Como he mencionado en líneas anteriores, el campo de revitalización lingüística en México, es relativamente reciente. En dicho sentido, las lenguas en riesgo o amenazadas, han sido trabajadas desde dos perspectivas: 1) a partir de la documentación lingüística; haciendo un registro científico con fines meramente académicos, tratando de mostrar a partir de tales registros los cambios que ha sufrido la lengua en cuestión y 2) a partir del emergente campo de revitalización lingüística, desde el cual se ha buscado desarrollar acciones en pro del

mantenimiento y reversión del desplazamiento lingüístico y cultural ante el que se enfrentan las lenguas y pueblos indígenas.

Ambas dimensiones pueden ser rastreadas considerando dos tipos de agencia diferenciados y en algún sentido interconectados: la primera correspondería a la agencia institucional del Estado Mexicano que, en consonancia con los avances del derecho internacional, viene realizando esfuerzos desde fines del siglo XX en pro de reconocer y promover a los pueblos y culturas indígenas que conforman la nación mexicana. En este sentido, son relevantes las transformaciones constitucionales, la creación de instituciones que al menos en sus declaraciones de principios se desvinculan del antiguo indigenismo para la creación de políticas de carácter intercultural, como la CDI, INALI, entre otras, así como los diversos esfuerzos desarrollados por universidades públicas de México, como el programa México Nación Multicultural de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Por su parte, la segunda, correspondería a la agencia de los movimientos sociales indígenas u organizaciones de la sociedad civil indígena que, desde los años 80 del siglo XX, comenzó a reivindicar las identidades indígenas a favor de la construcción de una nación multicultural que reconociera los derechos y las necesidades específicas de las poblaciones indias históricamente desplazadas. Es importante destacar que esta vertiente que comenzó reivindicando la identidad indígena, derivó en los años 90, en una reivindicación de carácter étnico, dentro de la cual comenzaron a mostrarse las voces de identidades y culturas particulares que primero habían sido eclipsadas por el movimiento campesino y después por el movimiento indígena, emergiendo así movimientos propios de pueblos y comunidades culturales y lingüísticamente diferenciadas (Cf. apartado 1.2.1). Como han documentado diversos autores (Cf. Reina, 2011; Gutiérrez Chong, 2012) la emergencia del movimiento indígena, ligada a la acción política de intelectuales indígenas comprometidos con el desarrollo de sus comunidades, ha sido vital en la construcción del sujeto indígena contemporáneo, actuando como un interlocutor frente a las políticas de Estado y promoviendo procesos de empoderamiento que junto a la recuperación de elementos propios como la

lengua, ha generado procesos políticos, económicos y sociales que han dado factibilidad y espacios de control cultural (Bonfil Batalla, 1988), para la reproducción de prácticas lingüístico-culturales propias en los territorios indígenas. Por citar algunos ejemplos de ello, son relevantes las construcciones de autonomía en el estado de Chiapas, las radios comunitarias en Guerrero, Oaxaca, Hidalgo, las policías comunitarias, las demandas y consecuciones para el reconocimiento de usos y costumbres, las universidades interculturales y las diversas organizaciones en pro de la difusión y reforzamiento de las culturas indígenas en diversas zonas del país.

En esta línea, y en el caso particular del Estado de Hidalgo, su constitución política, reconoce los pueblos indígenas habitantes dentro del territorio hidalguense (nahua, otomí, tepehua, tének y pame), así como también sus derechos en concordancia con los avances jurídicos, federales e internacionales (libre determinación, promoción cultural, autonomía o autogobierno, entre otras)[67], sumando esfuerzos por el establecimiento de políticas de educación intercultural y desarrollo económico para comunidades indígenas principalmente en áreas del turismo y agricultura.

Mientras tanto, desde la agencia de los movimientos y la sociedad civil, en el estado de Hidalgo como documentaron Hernández et.al (2000), han existido diversas organizaciones campesinas y expresiones de lucha agraria desde comienzos del siglo XX. Estas organizaciones tienen una importante presencia durante el periodo de gobierno de Lázaro Cárdenas, en que las demandas campesinas comenzaron a proyectarse tanto en la reforma agraria como en la promoción de diversos proyectos de infraestructura (construcción de carreteras, canales de riego, escuelas e internados para la formación de profesores normalistas, escuelas primarias, etcétera). En los años 60, la agencia de intelectuales indígenas otomíes comenzó a proyectarse en instituciones con una importante labor en la promoción del desarrollo económico y cultural, un ejemplo de ello es el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital, que tuvo entre sus personalidades al profesor y antropólogo Maurilio Muñoz Bacilio, quién se

[67] Cf. Artículo 5 de la Constitución Política para el Estado de Hidalgo.

encargó de promover una serie de proyectos de investigación y documentación sobre la situación económico, cultural y social de la región del Valle del Mezquital (Martínez Assad y Sarmiento, 1991), como la originada en convenio con el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, de la cual surgieron importantes estudios sobre el Valle y sobre la realidad agraria de México en general (Bartra, 1974; Bartra (et al),1975; Paré,1977).

La agencia de intelectuales indígenas fue fundamental desde los años 80, para la creación de diversas organizaciones para el desarrollo social y la promoción cultural del otomí, que desde aquellos años comienza, por lo menos en el Mezquital, a reivindicar su identidad étnica particular en torno a la autodenominación hñähñú/ñähñu. Importantes esfuerzos de ello se expresan en proyectos de educación indígena bilingüe y bicultural, las cooperativas artesanales (*Rä d<u>o</u>ni rä batha*) y los proyectos de desarrollo de educación para adultos y desarrollo autogestivo para comunidades indígenas del Valle. Estas organizaciones anteceden en gran medida a los actuales esfuerzos que en el estado se proyectan desde la sociedad civil para documentar, promover y revitalizar la lengua y cultura hñähñú como algunas de las que se describirán en el siguiente apartado.

3.1.2 Proyectos de fortalecimiento y desarrollo lingüístico y cultural hñähñú

3.1.2.1 Consejo Supremo Hñähñú (CSH)

El Consejo Supremo Hñähñú, fue creado -junto con otros 55 consejos supremos- durante el gobierno de Luis Echeverría "en un esfuerzo por darles representación a las minotías étnicas, pero asegurando el control de las mismas por el gobierno central" (Schmidt y Crummett, 2004:442). Así, es una de las organizaciones que se ha encargado (desde 1975) de implementar acciones en pro de la vitalidad del hñähñú en el Mezquital. Este Consejo, se encuentra actualmente encabezado por Luis Vega Cardón e integrado por habitantes y nativo-hablantes de la variante lingüística del otomí del Valle del Mezquital. Las principales áreas de atención del CSH, son las concernientes a lo cultural, económico y político. Dentro de sus objetivos se encuentra el desarrollo, respeto y reconocimiento de la diversidad

etnolingüística de México, haciendo hincapié en el desarrollo de prácticas lingüísticas y culturales de la etnia hñähñú a través de la realización y organización de cursos, talleres, seminarios, foros, etcétera, que impulsen y promuevan acciones a favor del desarrollo integral de los pueblos originarios.

De esta manera, el CSH ha desarrollado y diseñado una serie de productos en donde se prioriza el uso de la lengua indígena. Por mencionar un par de ejemplos, durante el 2013 y en conjunto con la comisión de Cultura y Arte del Consejo Supremo Hñähñú, se llevó a cabo la presentación del cortometraje "*Ra Memin'yo*", el cual tiene como objetivo primordial la difusión y el uso del hñähhñu y el reforzamiento de las tradiciones que identifican al pueblo otomí.

Otro ejemplo, fue el lanzamiento de una animación llamada "*Rä doni mina-Ya njat'i*"[68] el cual, al igual que el cortometraje tiene el objetivo de estimular y fomentar el uso de la lengua indígena de una manera atractiva e interactiva. Por otra parte, el CSH, se ha dado a la tarea de dar cursos de lecto-escritura del hñähñú.

Esta organización al tratar de ser "incluyente" con los miembros de las comunidades del Mezquital, ha mostrado tener un alto impacto en la población hñähñú, ya que no solo se ha dado a la tarea de trabajar en una sola vertiente, sino que presta atención también a las situaciones económicas y políticas que aquejan a la comunidad otomí del Valle del Mezquital.

3.1.2.2 Hmunst'a Hem'i. Centro de Documentación y Asesoría Hñähñú

Otro de los proyectos encargados en llevar a cabo investigaciones académicas y esfuerzos importantes en favor del hñäñhú ha sido el *Hmunst'a Hem'i. Centro de Documentación y Asesoría Hñähñú.* Este se encuentra conformado por personas interesadas en el desarrollo y difusión de la cultura hñähñú.

El Centro se encuentra ubicado en la región del Mezquital, en el municipio de Ixmiquilpan en el Estado de Hidalgo. Sus premisas, han sido generar un espacio

[68] Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=ORNvtR_DwA8
http://www.youtube.com/watch?v=ORNvtR_DwA8&feature=c4-overview&list=UUKvr712HVPoFHwFimUk3xjQ

no solo de intercambio de información sino de cualquier actividad que tenga que ver con la promoción y difusión de la lengua y cultura hñähñú.

De entre sus objetivos se encuentra el reunir de manera exhaustiva, cualquier información existente y referente al grupo hñähñú. Es así que su acervo se encuentra conformado por:

- Libros, folletos, revistas
- Artículos
- Estudios no publicados
- Grabaciones de audio y video
- Material fotográfico
- Copias de documentos antiguos

La documentación que forma parte del acervo del Hmunts'a Hem'i se encuentra a disposición de quien esté interesado en ella. No obstante, el interés principal del centro es convocar a las comunidades del Valle a consultar los trabajos que se han realizado con diversos tópicos de la población otomí. A su vez, se busca lograr una mayor difusión de los materiales en la región, promoviendo una red de distribución del mismo. Sin embargo, se trata a su vez de buscar apoyos para la producción de nuevos productos, así mismo, se busca recopilar materiales ya existentes, a saber:

- Folletos y libros populares, que sean de utilidad para la gente hñähñú en la preservación de su cultura y en su vida.
- Versiones populares de estudios académicos sobre los ñähñu.
- Documentos históricos originales que de otra manera no serían accesibles a la gente para rescatar su memoria histórica.
- Trabajos académicos que aporten al conocimiento de la cultura hñähñú y que sirva de material de intercambio para que crezca el acervo del Centro.

Entre otras actividades, realizadas por el Centro de Documentación y Asesoría Hñähñú, tal como su nombre lo indica, se encuentra el ofrecimiento de apoyo y asesoría para la producción de materiales en la lengua hñähñú. A su vez, se anima a la gente a que realice eventos en donde se promueva la recuperación y conservación de sus tradiciones, lengua e historia.

A pesar de que el centro contiene una gran cantidad de valiosos trabajos e investigaciones sobre el pueblo otomí, la concurrencia al centro es escasa. Si bien, en el Hmunst'a Hem'i, se ha tratado de convocar a la población habitante del Valle, las personas que han acudido a consultar el acervo bibliográfico, han sido en su mayoría, estudiantes de licenciatura, maestría o doctorado, quienes se encuentran realizando alguna investigación. Lo que desde cierta perspectiva resulta un tanto lamentable, pues no se ha logrado una debida promoción, difusión e incidencia del Centro de Documentación.

3.1.2.3 Rescate y Revitalización de la Lengua Hñäñhö en el Estado de Querétaro[69]

Otro de los proyectos que se han llevado a cabo a favor del rescate y revitalización del otomí es el llevado a cabo por el Dr. Ewald Hekking, desde 1981. Dicho programa se ha realizado a través de diferentes etapas o proyectos, en las que han participado activamente hablantes nativos o colaboradores de la comunidad ñäñho, particularmente de Santiago Mexquititlan (Amealco), San Ildefonso (Amealco) y Tolimán.

A lo largo del programa, se han realizado actividades que han contribuido al refuerzo de la lengua hñäñho, obteniendo logros importantes, como son:

- Estandarización de la ortografía hñäñho (considerando los diferentes dialectos del estado de Querétaro).
- Diccionario bilingüe español- ñaño.
- Creación, traducción y publicación de narrativa y poesía en ñaño.
- Impartición de clases y talleres de lecto-escritura.

[69] Hekking, Ewald. 2012. Ponencia magistral en el Coloquio sobre Otopames, Tulancingo, Hidalgo. 8 al 12 de octubre.

- Publicación y edición en formato multimedia de material didáctico para la enseñanza y aprendizaje del ñaño.
- Impartición de clases, talleres y seminarios encaminados a la concienciación de los ñäñhos y mestizos sobre la importancia de la lengua hñäñho como parte del patrimonio cultural de México.
- Difusión del hñäñho por Internet.
- Conformación de una maestría en estudios amerindios y educación bilingüe.
- Análisis de los préstamos españoles en el hñäñho y los concomitantes cambios gramaticales en el hñäñho.

A pesar de que el rescate y revitalización del hñäñho de Querétaro no han sido fáciles, hoy en día, el programa de rescate y revitalización de la lengua hñäñho sigue vigente. En el programa coordinado por Ewald Hekking, se trabaja de manera colaborativa e interdisciplinaria tanto con hablantes de la lengua hñöhño, académicos, investigadores y estudiantes como con diversas instituciones interesadas en las lenguas y culturas indígenas.

3.1.2.4 XECARTH, La voz del pueblo hñähñú

La voz del pueblo hñähñú, es una estación de radio indígena la cual forma parte del sistema de radiodifusoras culturales indigenistas de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Transmitiendo, desde la cabecera municipal de Cardonal, Valle del Mezquital, Hidalgo.

Desde 1999, la voz del pueblo hñähñú, se ha dado a la tarea de proporcionar noticias a nivel nacional y local de manera bilingüe (hñähñú-español), lo que ha permitido un mantenimiento y difusión de la tradición oral de este pueblo indígena, fomentando así su uso y valoración. Al respecto, Bernardo Guízar (2010:176), sostiene que como acto simbólico, hablar la lengua en una radio ayuda a romper un tabú de que en medios surgidos en otro contexto no se puede hablar la lengua indígena. En este sentido, la radio fortalece, anima a que se

use. Por otra parte, indica que el hecho de tratarse de una radio hñähñú no se cierra a lo exclusivamente hñähñú, sino que a partir del territorio otomí, se abre la puerta hacia lo global, permitiendo una apertura de intercambio y conocimiento intercultural. No obstante, según algunos testimonios de los habitantes de la región, son las personas adultas y ancianos quienes suelen sintonizar la frecuencia de la XECARTH, lo que sugiere que la transmisión y uso de la lengua se encuentra limitado (de cierta forma) a solo un par de sectores de la sociedad otomí.

Habría que buscar la manera de incluir en la programación, tópicos que le sean de interés a jóvenes y niños para que también ellos participen y (re)activen el uso de la lengua no solo en ámbitos radiofónicos sino en su vida cotidiana. Por ejemplo, sería sumamente fructífero que durante la transmisión de la programación se hicieran concursos de adivinanzas, haciendo y potenciando el uso del material existente en hñähñú, en este caso, los audio-libros *Yä nt'ägi thuhu hñähñú*[70]. De tal manera que se procuraría una dinámica en donde a la vez se promueva la creatividad e imaginación de los integrantes de las comunidades otomíes.

3.2 El Proyecto de Revitalización Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural (PRMDLC)

El PRMDLC, como ya se ha mencionado en apartados anteriores, parte por desarrollar una metodología alternativa y colaborativa que se caracteriza por ser lúdica, extraescolar y que además es encabezada por nativo hablantes de lenguas indígenas que están interesados en promover, transmitir y fomentar el uso de su lengua y el respeto por la diversidad. Este proyecto ha puesto énfasis en la tradición oral, recreándola, innovándola y presentándola en medios tales como la Web, video, audio, televisión y audio-libros, con la finalidad de lograr una apropiación de espacios que generalmente están colonizados por las lenguas francas. Así, al ponerlas en estos espacios se vuelve posible una proyección a nivel

[70] Cabe señalar que durante el 2012 se hizo el envío de dichos audio-libros a la radio de cardonal. La intención fue que a través de ella, se distribuyeran los materiales de manera gratuita. No obstante, hasta la fecha no se sabe con exactitud la manera en que los auido-libros fueron o no distribuidos en las comunidades de dicho municipio.

mundial propiciando un conocimiento y diálogo intercultural, permitiendo a su vez revertir esta propensión de inferioridad en muchas ocasiones arraigada por los pueblos indígenas.

Las imágenes en movimiento, son el medio que se ha utilizado como eje rector de la incentivación lingüística interactiva, consistente en utilizar los videos como estímulos de producción lingüística en lengua indígena instaurando géneros nuevos a partir de la incentivación creativa basada en los juegos que el lenguaje mismo habilita, sobre todo en el caso de los niños.

En México los esfuerzos por llevar a cabo documentación lingüística y revitalización son pocos[71], y resultan de suma importancia ante la amenaza de extinción de las lenguas indígenas mexicanas. Precisamente por ello, el PRMDLC, se ha dado a la tarea de realizar documentación lingüística, a la par de generar materiales que coadyuven al fortalecimiento, visibilidad y transmisión de las lenguas indígenas de nuestro país.

3.2.1 Metodología colaborativa: ¿uniendo fuerzas?

La metodología del PRMDLC busca integrar a los hablantes interesados en reivindicar las lenguas indígenas de nuestro país a través de las alternativas brevemente mencionadas (Cf. Flores Farfán 2011, [en prensa]). Ésta procura la impartición de talleres de revitalización donde se enfoca en ejercer actividades lúdicas y extraescolares en las comunidades indígenas, dirigidas por especialistas en el tema y/o líderes indígenas para promover la revitalización lingüística y cultural de los pueblos indígenas de México, sobre todo entre los niños de las comunidades. Generalmente, se trata de reuniones convocadas por autoridades de la comunidad, profesores, casas de cultura o voceros del pueblo, y/o estudiosos de su lengua y todo aquel interesado en el fortalecimiento de prácticas lingüísticas

[71] Un primer esfuerzo ha sido desarrollado por Víctor Franco Pellotier, mediante la grabación de un documental titulado "Vivencias del ñhähñu. Ra mui ra ñähñu". Otro intento por realizar documentación de la tradición oral y formas de vida de la población otomí del Valle del Mezquital, ha sido realizado por Richard Ramsay, documentación que ha sido presentada en los distintos Coloquios Internacionales sobre Otopames organizados por el IIA-UNAM. A propósito, agradezco de todo corazón a la Dra. Ana María Salazar por facilitarme copia del material recopilado por el Dr. Ramsay.

y culturales de los grupos étnicos de México. De esta manera, es importante destacar que la metodología implementada busca ser participativa y colaborativa, por lo que los talleres se realizan *con*, en lugar de *para*, los miembros de la comunidad implicada. Son los integrantes de las comunidades quienes a través de una participación activa toman las riendas del futuro de sus lenguas, volviéndose así, agentes potenciales de cambio.

El espacio donde se llevan a cabo los talleres depende de los recursos que se tengan *in situ*; un salón de clases, un auditorio, la explanada principal, etcétera. En ellos se fomenta el uso de la lengua en diferentes contextos valiéndose del "juego" como una estrategia socio-afectiva con alto potencial, que logra entre niños y adultos un interés y valoración por la lengua propia. Se procura, a su vez, que la interacción sea exclusivamente en la lengua indígena, aunque es importante señalar, que esto depende en muchos casos del grado de vitalidad y bilingüismo de los participantes. Lo que hay que subrayar es que en todo momento, se promueve la incentivación y búsqueda en la memoria de lo "poco o mucho" que sepan en la lengua para ponerla en práctica.

Durante estas actividades surgen siempre nuevos elementos de los que se pueden desprender procesos de revitalización, diferentes oportunidades para reflexionar sobre la lengua indígena y sus posibilidades de fortalecimiento en diferentes medios. Situaciones que propician una relación con los hablantes y su lengua en un nuevo nivel, distinto y a la vez cercano al cotidiano.

3.2.2 Productos y su contenido

Durante la vigencia del proyecto, se han logrado diseñar y producir a modo de co-autorias[72] con los integrantes de las comunidades indígenas trabajadas, más de una docena de libros (la mayoría de ellos audio-libros) con una alta calidad, dirigidos a los niños y niñas de habla indígena (incluyendo las diversas variantes del náhuatl,

[72] Característica que a mi juicio es preponderante enfatizar, ya que como he señalado al inicio de esta investigación y lo retomo en el apartado 3.2.6 del presente capítulo, existe una división tajante entre la academia y las comunidades. En dicho sentido, las co-autorias reflejan una integración entre estos dos sectores, lo cual, desde mi perspectiva, dota al material de valor afectivo, pertinencia y pertenencia.

maya yucateco, tzotzil, tzeltal, cho'ol, ñuu savi, biniza', huave, comcaac, ayuujk, entre otras). Algunos de los títulos han sido traducidos a tres lenguas francas (español, inglés y francés). De esta manera, se busca equiparar a las lenguas indígenas con las lenguas de prestigio internacional.

Como se ha mencionado, la mayoría de los productos tienen la característica de incluir audio, la finalidad es mantener y fomentar la tradición oral, además de equiparar esta con la tradición escrita. Por otra parte, algunos de los materiales que son usados con fines revitalizadores incluyen videos con animaciones[73], lo que ha generado una mayor aceptación y una forma de incidir de manera amigable en el uso y enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas que se traten.

Paralelamente al trabajo de revitalización y desarrollo lingüístico y cultural, este proyecto trabaja en la constante sensibilización y permeabilidad de sus resultados en sectores tanto rurales como urbanos; a fin de superar la direccionalidad y aplicación de una educación intercultural bilingüe exclusivamente en regiones rurales.

3.2.3 Sobre el diseño de ilustraciones y musicalización

Dentro del proyecto se ha buscado que los materiales tengan alta calidad en cuanto a las ilustraciones, musicalización, entre otras cosas. Lo cual hay que celebrar, sin embargo, considero que resulta un tanto contradictorio que en la mayoría de ellos, no sean hablantes indígenas o música propia que identifique al grupo étnico en cuestión, la que se utilice para el diseño de cada uno de los materiales. Entre las premisas del proyecto, está el rescate de las epistemologías propias[74] , así como la participación y colaboración activa de hablantes, artistas y músicos indígenas.

[73] Véase https://www.youtube.com/watch?v=Qd3LRnOrG9Q

[74] "La construcción de dicha epistemología obedece en primer lugar a la incorporación de los esquemas de distinción del hablante como elemento central dentro de la observación tanto del uso de la lengua como de sus alcances en términos de construcción de realidad. Entender a la subjetividad como indicador constituye el primer paso en la conformación de una epistemología del hablante." (Teiller, 2013:64)

En el caso del libro *Yä nt'ägi thuhu hñähñú*, quien se encargó de realizar tanto la musicalización y las ilustraciones, fue un músico jazzista. reconocido internacionalmente. Lo que da de cierto modo un prestigio –o no[75]- al audio-libro "adivinanzas hñähñús", al poner este tipo de temas a la altura de una música más internacional. Habría que preguntarles a los integrantes de las comunidades otomíes que tan significativo se vuelve esto y qué tanto de la música otomí, o bien, qué tanto de la música que caracteriza e incluso identifica a su grupo étnico, se encuentra presente en la musicalización del audio-libro. A mi parecer, le daría un plus mucho mayor, hacer uso de la tradición musical característica del pueblo otomí. Considerando que se trata de generar materiales que efectivamente contengan elementos propios del grupo en cuestión, de tal manera que logrando esto, se incluiría en los productos todo un conjunto de elementos y valores que resulten consonantes en su identificación étnica.

Es entendible a su vez, que en varias ocasiones no se logre contactar a pintores[76] o músicos indígenas, con todo, considero que esto se vuelve posible cuando el equipo conformado está mayoritariamente integrado por hablantes de lengua indígena.

Los esfuerzos, intenciones y el trabajo que se ha venido realizando dentro del PRMDLC, han sido muy gratificantes para las comunidades indígenas, no obstante, es pertinente fomentar una mayor proactividad de la población indígena en todo el proceso de diseño y formación de aperos, a fin de procurar un material con mucha más calidad y corazón. A la vez, que resulta consonante que por parte de los diseñadores y de las personas que estén participando en el proceso de la creación de los productos, realicen una investigación profunda, o bien, se les proporcione información detallada, sobre los múltiples elementos que conforman el pasado y presente del grupo etnolingüístico con el que se está trabajando.

---

[75] Considero que puede no tener prestigio, ya que al menos en mi experiencia de campo y al preguntarle a los integrantes de las comunidades trabajadas en el Valle del Mezquital, la figura de este ícono musical pasa desapercibida.

[76] En este sentido, la región del Valle del Mezquital cuenta con un reconocido pintor de origen hñähñú, nativo de la comunidad de Santa Ana Bathá del municipio de Chilcuautla. José Luis Romo, ha montado diversas exposiciones en México, Bélgica, Estados Unidos, etcétera. A su vez, ha sido galardonado por sus obras con diversos premios y distinciones por diversas y reconocidas instituciones. Cf. http://romomartin.mx/romomartin/secciones.php?id=1&lang=1

Resulta de suma importancia, que se incluya la participación de colaboradores indígenas quienes sean ellos quienes ilustren su propia realidad. Tal como se ha logrado con los diferentes libros y audio-libros nahuas, donde las ilustraciones se han hecho por una persona hablante nativa del náhuatl del Alto Balsas, quien se ha encargado de realizar las ilustraciones en hermosos amates pintados a mano.

No se trata tampoco de generar un tipo de "purismo" que lejos de llevar una praxis intercultural se quede reducido al contexto etnolingüístico del pueblo indígena a tratar; empero, considero que siguiendo los principios básicos del PRMDLC, los cuales se encuentran encaminados en reforzar y re vitalizar tanto prácticas lingüísticas como culturales, es necesario un conocimiento propio para a partir de ahí, mirar hacia fuera y poder entablar y expandir ese tan esperado diálogo intercultural.

3.2.4 Recuperación de epistemologías otomíes: de bordados y tejidos

Una manera de ilustrar los materiales otomíes, rescatando las epistemologías de este pueblo indígena, es a través de sus bordados. Dentro de las artes del pueblo otomí, se encuentran diversos bordados que varían de acuerdo a la zona de asentamiento de este grupo. Numerosos estudios sobre el arte textil, han demostrado que a través de éstos es posible el reforzamiento del arte popular e identidad de cualquier pueblo que realice este tipo de prácticas, además que cada uno de ellos contiene una simbología específica. Elena Vázquez (2009) sostiene que "cuando el dibujante plasma flores, animales fantásticos, personajes en el campo, la existencia cotidiana y las divinidades, da vida a su pasado y presente, al evocar rituales de sus ancestros". Así la flora, la fauna y seres mitológicos son trasladados y plasmados en grecas con diseños muy complicados en los cuales se alternan aves, figuras geométricas y deidades.

Si bien, como se ha mencionado, los bordados, las técnicas, el material, etcétera, dependen en gran medida de los recursos que se tengan *in situ* y de la región en donde sean realizados. Al respecto, Medina y Quezada (1975) apuntan

que los textiles de la región del Valle del Mezquital se caracterizan por ser de fibras duras, hilados y tejidos de lana y algodón, aunque a la vez, es posible encontrar cestería. Dichos tejidos y bordados, no son tan coloridos como los tenangos de las comunidades de la Huasteca Hidalguense, lo cual no los exime de belleza ya que a su vez, muestran cierta iconografía y simbolismo que puede ser de gran utilidad para ilustrar y relatar los cuentos de la región.

En el caso de la versión a color del audio-libro *Yä ntägi thuhu hñähñú*, se recurrió a la iconografía presente en los tenangos, por un lado para darle mayor visibilidad a la vez de generar relaciones interculturales a partir de éstos, ya que como se puede observar, en las variantes a las cuales fueron adaptadas las adivinanzas no se encuentra la variante de la Huasteca. Por el contrario, en la versión para colorear, se plasmaron a su vez, elementos iconográficos de los bordados característicos de la región del Valle del Mezquital.

La población otomí, cuenta con una inmensa cantidad de elementos que pueden ser empleados para realizar una ilustración con pertinencia y pertenencia cultural de las tradiciones orales de la misma.

3.2.5 ¿Generación de consumo cultural propio?

Para da pie a esta reflexión, es de suma importancia aclarar que en esta investigación, no se entiende al "consumo cultural" en términos de Pierre Bourdieu, quien plantea que el "hablar de consumo cultural equivale a decir que hay una economía de los bienes culturales"(2010:231), sino, entendido en el sentido que conlleva a concebir el consumo cultural en relación a la producción de bienes netamente simbólicos e identitarios ligados con las epistemologías propias del hablante, dado que los materiales que se generan a través de la participación de los integrantes de las comunidades se realizan sin fines de lucro y son distribuidos de manera gratuita dentro de la comunidad misma, con la finalidad de romper con la herencia colonial que suele aprisionar estos conocimientos en el ámbito académico (Flores Farfán, 2013a).

Al respecto, Bartolomé (2004:34) señala que,

> Tradicionalmente se les ha negado a las sociedades indias el reconocimiento de que son portadoras y creadoras de cultura, estando por lo tanto capacitadas no solo para consumirla sino también para producirla. Se las ha orientado compulsivamente a consumir formas culturales externas, minusvalorando su capacidad para generar cultura de manera original y autónoma. Reconocer, respetar y promover el potencial creativo de las sociedades nativas será un paso fundamental y necesario para la configuración de sistemas de articulación interétnica cuya simetría los oriente a ser igualitarios.

En este tenor, considero que para un mayor aprovechamiento e intervención de los actores de las comunidades indígenas en la construcción no solo de materiales con aras de revitalización lingüística, sino incluso, para el impulso y creación de políticas lingüísticas y educativas en el ámbito indígena, resulta sumamente fructífero y enriquecedor el entorno de la comunidad, de tal manera que la cotidianeidad y las raíces propias de las culturas en cuestión resurjan en materiales lúdicos que incentiven y reconozcan las prácticas culturales propias. En muchas ocasiones, el desplazamiento lingüístico va de la mano con un desplazamiento cultural y ecológico (tal como se mencionó en el capítulo 1). Caso visiblemente reconocido en la región del Valle del Mezquital. Hoy día, las generaciones más jóvenes tienen conocimientos incipientes sobre el arduo proceso para la elaboración de los ayates, el tejido de palma, la raspa de maguey, el tejido del henequén y la fibra de la lechuguilla para la elaboración de artesanías, los bordados, el arte verbal otomí, etcétera. Ante tal desconocimiento, se han dejado de lado dichas prácticas que sin duda alguna, son distintivos de la cultura otomí del Mezquital.

Doña Yola tejiendo ayate
Foto. Itzel Vargas

Don Alfonso tejiendo con fibra de lechuguilla
Foto. Itzel Vargas

Resulta preciso, desarrollar materiales e incentivos que vengan de las comunidades mismas, ya que son ellos quienes saben y conocen mucho mejor las necesidades de su entidad. De tal suerte, que además de tomar las riendas de su futuro y desarrollo educativo, serán ellos mismos quienes den vida y reflejen su visión y realidad, retomando, compartiendo y reavivando la esencia del entorno del Mezquital, convertido en arte. En palabras de Bourdieu (2010:235.236),

> "Afirmar la autonomía de la producción es otorgar la primacía a aquello de lo que el artista es amo, es decir, a la forma, a la manera, al estilo, en relación con el 'tema' o referente exterior por donde se introduce la subordinación a funciones –aunque se trate de la más elemental: la de representar, significar, decir algo- [...]Un arte que encierra cada vez más la referencia a su propia historia que apela a una mirada histórica, demanda ser referido no a ese referente exterior que es la 'realidad' representada o designada sino al universo de las obras de arte del pasado y del presente."

Si bien es cierto que el sociólogo francés se refiere al arte occidental y a la autonomía que este logra de la mera representación de la realidad, nuestra referencia busca relacionar la idea contenida en la cita con la autonomía que puede lograr la producción cultural indígena en torno al consumo cultural propio, vinculado a la capacidad de los miembros de una cultura indígena para entender e interpretar los códigos y las expresiones artísticas dentro de su universo simbólico cultural. En este sentido, cobra vital relevancia la lengua como un elemento cultural definitorio y compartido por los hablantes de la etnia otomí, en el que se condensa el universo simbólico que puede ser representado a través de arte propio y entendido e interpretado por quienes comparten dicho universo.

En este sentido, nos acercaríamos a la idea de control cultural de Bonfil Batalla (1988:6), quien lo define como "el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales" en este sentido retomo los elementos culturales simbólicos a los que el autor hace referencia, aseverando que éstos "son los diferentes códigos que permiten la comunicación necesaria entre los participantes en los diversos momentos de una acción. El código fundamental es el lenguaje". Es menester, hacer hincapié que para Bonfil Batalla a partir de este control cultural, es posible proyectar el etnodesarrollo que

posibilitaría la reproducción material y cultural de los pueblos originarios bajo la autonomía de sus propias dinámicas sociales. Así, se hace relevante el pensar el consumo cultural propio como un agente vital para la producción y revitalización lingüístico-cultural, bajo códigos simbólicos y culturales autónomos en diálogo y no únicamente subordinados al consumo de la producción cultural ajena, es decir, en el marco de una epistemología propia dialogante con otras epistemologías.

Es así que algunas comunidades de hablantes de lenguas minoritarias (en América Latina y Europa), se han dado a la tarea de recrear y a su vez, innovar la transmisión de sus tradiciones, logrando fomentar y obtener el reconocimiento no solo dentro de su comunidad sino en la sociedad mayor, otorgándoles prestigio que ha contribuido en el mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural de la comunidad en cuestión.

Siguiendo el planteamiento que realiza Teiller (2013:66-67), la epistemología del hablante consiste (en términos operativos) en la aplicación de cuatro principios, a saber: 1) el mundo que se pretende intervenir es constituido como construcción de una realidad social dada, 2) el uso de la lengua permite emerger la realidad dentro de los límites de la autocomprensión que la constituyen como un mundo (cultura), 3)quien vivencia la lengua conoce el mundo de la lengua y 4) el mundo por intervenir es el mundo desde el hablante y no el mundo del hablante.

3.2.6 Efectos de la devolución y distribución del material a las comunidades indígenas

La devolución y distribución del material en las comunidades otomíes trabajadas, puede verse desde distintas aristas, por un lado, es sabido que desafortunadamente existe una distancia significativa entre la academia y las comunidades. Digamos que el ámbito académico se encarga de realizar investigaciones pero no necesariamente con fines aplicados, por lo que el trabajo resultante queda a disposición de un circuito académico cerrado. En este sentido, surgen por parte de los integrantes de las comunidades, una serie de prejuicios hacia el investigador. En este menester, la devolución del material que además fue desarrollado gracias al trabajo colaborativo y a la creatividad e imaginación de

niños y niñas de la comunidad el Boxo, permitió aportar a la vez, una experiencia distinta en donde la distribución y difusión de los audio-libros en las comunidades es crucial, sobre todo, para incentivar a los hablantes del hñähñú por trabajar colaborativamente e incluso autogestivamente en el desarrollo de proyectos de revitalización del hñähñú. A su vez, la importancia de la distribución de los productos se encuentra en ver y hacer tangibles los esfuerzos de los participantes. De tal manera que a partir de este tipo de acciones, se espera generar reflexiones metalingüísticas sobre la importancia y funcionalidad de la lengua indígena.

Junto con la fragmentación existente entre la academia y las comunidades, hay un segundo nivel que tiene que ver con los circuitos de gestión de difusión y de devolución del material. Es decir, para el caso que aquí compete, los audio-libros *Yä nt'ägi thuhu hñähñú. Adivinanzas en hñähñú* y, con base en la experiencia obtenida en este proceso de desarrollo de un proyecto de revitalización de la lengua indígena, no basta con que los audio-libros sean distribuidos aleatoriamente, sino que debe llevar un acompañamiento previamente planificado que permita potenciar el contenido del material y, sobre todo se muestre el modo efectivo del uso del audio-libro ya que la naturaleza de este no está enfocada para trabajarse dentro del aula, sino más bien, en contextos comunitarios y extraescolares. En este sentido es que fueron construidos los ambientes de devolución de los audio-libros, así, mediante actividades lúdicas (talleres de revitalización) exploramos y potenciamos de manera creativa el contenido del material.

Lo anterior forma parte de un aprendizaje obtenido en esta investigación: los materiales y su distribución en las comunidades, no resuelven por sí solos los objetivos planteados en un proyecto de revitalización, toda vez que tanto la naturaleza del material requiere que este sea acompañado de estrategias de distribución y presentación, que trascienda los circuitos de distribución institucionales propios de las comunidades y a los que un investigador puede tener acceso. Dos ejemplos que me llevan a plantear esta conclusión son los descritos a continuación.

A principios del 2012 se hizo el envío de al menos 300 ejemplares del audio-libro *Yä nt'ägi thuhu hñähñú* a la radiodifusora del municipio de Cardonal, a fin de que a través de su programación se obsequiaran los materiales a las personas interesadas. No obstante, durante mi trabajo de campo realizado en 2013, una persona que labora en dicha radio y al preguntarle si habían recibido los materiales y si los habían logrado distribuir, comentó que habían recibido varios paquetes con el material y que algunos habían sido distribuidos a comunidades aledañas, el resto estaba a resguardo de la radiodifusora. Así, y a fin de tratar de rastrear el destino de los materiales, pregunté a varias personas de algunas comunidades pertenecientes a Cardonal si habían recibido material didáctico en hñähñú, respondían que desconocían de la existencia de dicho material.

En otra ocasión, al momento de distribuir el material a los asistentes del taller realizado en el Boxo, los niños vieron la portada del audio-libro y uno de ellos comentó que había varios ejemplares empaquetados en la biblioteca de su escuela. Así que le pregunté, si ya contaban con ese libro y si alguien ya se los había obsequiado. Respondieron que no, que unas personas llegaron con varios paquetes y los dejaron guardados en la biblioteca, por lo que los audio-libros permanecen intactos.

Desde este par de experiencias se planteó que la devolución de los audio-libros se circunscribiese a la realización de los talleres en los que socializaba el contenido, las modalidades de uso y los objetivos del mismo en términos de un proyecto de revitalización lingüística y, al final se obsequiaba el material entre los asistentes

En el momento en el que hacía la distribución del material, se volvía inevitable sentir la emoción de los niños y adultos expresada en sus rostros al recibir su ejemplar. Había incluso niños que pedían un segundo ejemplar para obsequiarlo al hermano menor, al primo o al vecino que no pudo asistir al taller. Incluso, los asistentes, al ver que los materiales habían sido desarrollados por otros niños de una comunidad vecina, mostraban orgullo y deseos por participar, a fin de contribuir con su creatividad en el diseño de un nuevo material.

Por otra parte, hubo personas quienes mostraban agradecimiento por llevarles materiales con gran calidad; sobre todo porque a juicio de estas personas

el material generado para la educación indígena pareciera ser el de peor calidad, el de menor presupuesto y con menos creatividad.

Sin duda, la distribución de los productos dentro de los talleres de revitalización lingüística, desencadenó efectos positivos, los cuales deben ser potenciados para la reversión de actitudes negativas hacia la lengua y cultura hñähñú.

3.3 Empoderamiento de medios

En palabras de Flores Farfán y Córdova (2012:99),

> "las manifestaciones artísticas en todas sus dimensiones, teatro, danza, pintura, escultura, música o cine constituyen medios de difusión y revitalización lingüística y cultural muy poderosos, que permiten desarrollar estrategias de reinvención y recreación individual, social y grupal que trasciende fronteras, ideologías y capacidades creadoras".

En este tenor, a través de PRMDLC se ha procurado incorporar diversos medios que favorezcan la transmisión y visibilidad de las lenguas indígenas de México. De tal modo, que los medios audiovisuales, han mostrado procurar un mayor interés por parte de los integrantes de las comunidades indígenas, mediante su uso, se ha hecho posible ver que las lenguas y culturas indígenas no se encuentran desligadas de la modernidad, sino, todo lo contrario. A través de la apropiación de este tipo de medios o el Internet, se vuelve posible la transmisión y conocimiento a nivel mundial.

En este sentido, autores como Verónica Kugel (2010), se han dado a la tarea de sondear el impacto y la presencia del hñähñú en medios como el Internet. Llegando a conclusiones que favorecen el uso de la Web para el acceso y transmisión de información referente al pueblo hñähñú. Así, es posible encontrar desde videos en *YouTube* en otomí, hasta mensajes personales, noticias, poesía y textos académicos referentes a dicho pueblo indígena. El alcance, evidentemente es impresionante, ya que llega a los ojos y oídos de miles de personas a nivel mundial. De esta manera, el Internet (donde se incluye audio y video) se vuelve un

arma poderosa como medio de comunicación, la cual permite generar un uso de la lengua indígena innovando contextos.

3.3.1 Alternativas metodológicas: el uso de tecnologías multimedia como estrategias de enseñanza-aprendizaje

Como mencioné en el apartado anterior, las lenguas indígenas cada día muestran una mayor visibilidad en nuevos contextos. En este sentido, las tecnologías multimedia, han mostrado tener un gran potencial para la enseñanza-aprendizaje de cualquier tópico no solo en contextos urbanos sino también en contextos rurales. En lo que respecta al tema de revitalización lingüística y cultural, estas se vuelven herramientas con un alto grado de incidencia.

En el caso del PRMDLC, se ha tratado de llevar a la pantalla contenido con todo un bagaje lingüístico-cultural. Así, se ha recreado en dibujos animados personajes característicos de las poblaciones indígenas, por ejemplo: el tlacuache, realizando actividades entretenidas, atractivas y lúdicas con los niños.

Con el uso de las tecnologías multimedia se busca promover la creación de espacios de interacción intercultural que a su vez agencien el conocimiento, reconocimiento y respeto de la diversidad etnolingüística de México. Además, a través de las tecnologías multimedia (las cuales incluyen audio, texto, video o imágenes) se facilita la presentación de contenidos lingüístico culturales del contexto que se trate. En suma, al poner a la lengua y cultura en este tipo de tecnologías le otorga prestigio sumado al hecho del alcance mundial que pueden tener. Ahora las voces, valores y prácticas culturales pueden ser escuchadas y vistas a nivel mundial, lo que resuena y refuerza en buena medida las identidades.

Frida Villavicencio y Eva Salgado (2011) proporcionan algunas ideas clave que deben ser consideradas para el desarrollo de programas multimedia, entre ellas, se destaca el uso del lenguaje como una forma de acción social. Proponiendo un acercamiento al mismo en contextos reales de uso. Así, los productos multimedia deben considerar una perspectiva funcional y pragmática con un

enfoque constructivista e interaccional que permita llevar a cabo prácticas interculturales a través de un trabajo interdisciplinario.

3.3.2 La importancia de la inclusión musical como estrategia socio-afectiva en los procesos de revitalización lingüística y cultural

En los apartados anteriores, he destacado la reciente apropiación de tecnologías multimedia, así como de medios masivos como el internet, la radio y la televisión por parte de las lenguas y culturas indígenas. En esta dirección, me parece necesario subrayar además, la importancia de la inclusión musical como una poderosa estrategia socio-afectiva en las prácticas (re)vitalizadoras lingüísticas y culturales; las cuales han cobrado fuerza en el territorio mexicano desde hace poco más de una década. En este menester, a través de la música (en toda su extensión de la palabra, la cual integra géneros de rock, banda, boleros, chachachás, cumbia, sones jarochos, sones abajeños, huapangos, jarabes, peteneras, etcétera), distintas poblaciones indígenas han logrado la recuperación de su tradición oral y cultural. De esta manera, es posible vislumbrar que la música se vuelve una herramienta con un alto potencial que permite la recuperación y transmisión de la tradición oral y, por ende, de la lengua indígena. Teniendo en cuenta, que la música tradicional es aquella que ha sido transmitida de generación en generación a través de la memoria colectiva (e individual) y de la repetición, por lo que conlleva una serie de valores culturales e identitarios del pueblo que se trate, entre ellos la lengua. En este punto, es importante señalar que el concepto de "música indígena" -a mi consideración- engloba un sinnúmero de "culturas musicales" de los distintos grupos étnicos del país en una misma categoría que sin duda alguna pasa por alto su diversidad. Al igual que con las lenguas, resulta necesario conceptualizar a cada música por su nombre: música hñähñú, música comcaac, música popoluca, música nahua, música yokot'an, música wixárika, etcétera., como una forma de posicionarlas al mismo nivel que otras músicas y dotándolas de estatus. En palabras de Gonzalo Camacho (2009:28):

> "las autodenominaciones correspondientes a cada uno de dichos pueblos, vinculadas a sus expresiones artísticas, deben ser parte del lenguaje habitual ya

> que al nombrarlos se hacen presentes en nuestra conciencia y en nuestra propia cotidianeidad, adquieren su lugar en el universo cognoscitivo de la sociedad como cualquier otro grupo humano."

Así, la música, ha sido empleada en ámbitos escolares como un recurso meramente didáctico, sin considerar las distintas músicas y la variedad de instrumentos y elementos que las conforman. Así mismo, son escasas las pesquisas que han concebido a la música como un elemento transmisor de conocimiento no solo lingüístico, sino también cultural. Considero que a partir de la ejecución de la música en las actividades dentro y fuera del aula, es posible vislumbrar las diversas dinámicas sociales de las comunidades indígenas, además de generar un diálogo mucho más lúdico y atractivo con los integrantes de las comunidades en cuestión y por tanto, se vuelve mucho más probable que las acciones encaminadas a la enseñanza-aprendizaje, (re)vitalización y transmisión de la lengua que se trate, tengan una mayor aceptación y mayor impacto.

Siguiendo el planteamiento realizado por Siankope (2004:16) es preciso hacer hincapié en que

> El conocimiento musical de un pueblo ofrece muchas posibilidades de encuentro. La amplitud de este campo: instrumentos, danzas, canciones, letras, etcétera., nos permite adentrarnos en la historia común [...] dado que la música popular suele hacer referencia a la vida de las poblaciones, pueden conocerse las costumbres que se reflejan en las canciones y que son específicas de cada cultura.

De tal manera que, desde la perspectiva de la revitalización lingüística y cultural, entiendo a la música, como una práctica que además de intervenir y expresar estructuras mentales –simbólicas- posibilita la puesta en juego y el descubrimiento de campos sociales, es decir, de estructuras y relaciones sociales fungiendo no solo como un código meramente simbólico sino también como prácticas sociales y manifestaciones culturales que se ven influenciadas de acuerdo al contexto político, económico y cultural del pueblo en cuestión y que a su vez, puede adquirir funciones identitarias que permitan el desencadenamiento de procesos de recuperación, fortalecimiento y transmisión de prácticas musicales, lingüísticas y culturales (García Méndez, s/f). De tal manera, que las manifestaciones musicales

se vuelven fundamentales en los mecanismos propios de transmisión cultural del pueblo que se trate.

De esta manera, algunos activistas de distintas lenguas y culturas han recurrido a la música como una estrategia para transmitir y fomentar el uso de las lenguas indígenas, o bien, han recurrido a la música como una manera de expresión y reforzamiento de prácticas lingüísticas, valores y reconocimiento cultural.

En este menester, viene al caso el concepto de culturas musicales propuesto por Camacho (2009:26), con el cual se refiere

> "al conjunto de hechos musicales en contextos y procesos socialmente estructurados, transmitidos históricamente y apropiados por grupos de individuos construyendo un dispositivo de identidad [...]. Las diferentes culturas musicales son expresión de la sensibilidad, riqueza y creatividad de la condición humana."

Además que "las culturas musicales son sistemas procesuales que se transforman a partir de su inserción y articulación con la dinámica de los contextos histórico-sociales." (Ibid:30)

Es importante destacar que dentro de la revitalización lingüística y su relación con la música; ésta no debe circunscribirse a la música tradicional ni al folclor. Existirían dos formas de entender entonces la revitalización lingüística y la música: la primera en torno a la recuperación y revitalización de expresiones musicales tradicionales ligadas más directamente a prácticas culturales más amplias, ejemplo de ello son las prácticas rituales ligadas a los ciclos agrarios o vitales, las ceremonias del Costumbre, las fiestas patronales, etcétera. Por lo general, la música de los diferentes pueblos indígenas comparten una misma característica: su ritualidad. La música se encuentra ligada frecuentemente al ámbito religioso y/o sagrado. Sin embargo, cada vez es más común encontrar que ésta música se adapta a la contemporaneidad, produciéndose también música profana, de goce y disfrute.

La segunda, entiende a la música como herramienta para la transmisión de ideas, actitudes, ideologías e innovaciones del lenguaje en la lengua materna, que además son paralelas a las propias transformaciones culturales dadas por los

diversos factores a los cuales se han enfrentado, el paso de la hegemonía de la radio indígena a la captación de diversas frecuencias comerciales, el contacto lingüístico y cultural, los procesos migratorios, la televisión satelital, entre otros.

En este tenor, es de suma importancia subrayar que al igual que las lenguas, la(s) música(s) indígena(s), no son estáticas ni homogéneas, éstas se encuentran en un constante ir y venir que posibilita su transformación, adopción, adaptación y en muchos casos la invención de nuevos géneros, inclusive, de instrumentos musicales.

Un ejemplo de innovaciones musicales pero con elementos propios de la cultura otomí del Mezquital, se puede ver en un videoclip, en donde un joven le canta y confiesa su amor en hñähñú a una jovencita. Las imágenes de fondo retratan la realidad y el contexto en el que ambos viven, así es posible ver en éste el proceso de hilado del ixtle y el paisaje característico del Valle del Mezquital, además de reactivar el uso de la lengua hñähñú para enamorar.[77]

Considerando que las lenguas indígenas se caracterizan por su tradición oral, a través de la música es posible su reforzamiento. En este sentido, varios pueblos indígenas se han valido de ella para transmitir su tradición oral, elementos propios de su cosmovisión e incluso -en algunos casos- sus sistemas de creencias y valores en su lengua materna. Por lo que, a mi parecer, resulta un auxiliar para la enseñanza de lenguas (indígenas y no indígenas) pero a su vez, la música empleada como herramienta, posibilita la reactivación de prácticas culturales a partir de innovaciones dentro de la misma. Esto se logra entendiendo a la música como un fenómeno social estructurado a través de un lenguaje y un conjunto de símbolos, los cuales conllevan la cosmovisión y valores lingüístico-culturales de cada pueblo indígena.

Tal como sucede en las poblaciones hñähñús, en donde han innovado y adaptado canciones tradicionales contemporaneizándolas en géneros como el rap, ha permitido fortalecer y revitalizar su lengua. Esto a su vez, muestra la capacidad creativa de innovación de los músicos, de la lengua y por supuesto de la cultura.

[77] Cf. https://www.youtube.com/watch?v=-IusmRBwRqI

En suma, al utilizar su música propia, se da un reconocimiento más amplio de su cultura (dentro y fuera de su comunidad), además recurren a géneros musicales que se encuentran insertos en su cotidianeidad, lo que sugiere una mayor aceptación e identificación.

Como podemos ver, la música se vuelve un elemento funcional y con alto potencial para la transmisión de ideologías positivas hacia la lengua(s) indígena(s) encaminadas a la praxis del respeto y valoración propia, generando a su vez un diálogo intercultural con un gran alcance, inclusive, a través de la música es posible la revitalización tanto lingüística como cultural de los pueblos indígenas de México, posibilitando a su vez el reforzamiento de lazos identitarios aunado al fortalecimiento de valores como el respeto, la solidaridad, etcétera., permitiendo el entendimiento, conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural.

CAPITULO 4

Entre juegos y renglones

"Se habla a menudo del juego como si se tratara de un descanso del aprendizaje serio. Pero para los niños el juego es parte fundamental del aprendizaje serio."
Fred Rogers

4.1 Y ahora... ¿cómo le hacemos?

Una pregunta fundamental que me causó y sigue causando consternación es: y ahora ¿cómo le hacemos? Si bien, -como he mencionado al inicio del presente escrito- he trabajado desde hace varios años en la región del Valle, y a su vez, tuve un periodo de ausencia en la misma, en lo que se lograba sacar a la luz, un trabajo colaborativo en donde los niños de la comunidad "El Boxo" ocupan un papel protagónico. Con los resultados de esa pesquisa inicial, visualicé un camino fructífero y viable para el reforzamiento y la revitalización lingüística del otomí del Valle del Mezquital. Si bien, las actitudes de los integrantes de la localidad, en muchos casos, eran ambivalentes, la comunidad misma tomó las riendas del

"futuro" de su lengua y cultura y, a través, de una planificación comunitaria, se llevó a cabo un taller de tejido de palma, en donde ancianas monolingües en hñähñú, eran las encargadas de instruirnos en ese arte. Ante este panorama, parecía que la situación para con la lengua y cultura en "El Boxo", estaba predestinada a darle una continuidad y (re)valoración de prácticas lingüísticas y culturales (Cf. Vargas, 2011). No obstante, a mi regreso y después de un año de distancia, la situación había cambiado drásticamente, lo que sin duda alguna repercutía en mi acercamiento con los miembros de la comunidad, por lo que tenía que empezar prácticamente de cero.

Por una parte, los que en ese entonces eran niños -actualmente algunos de ellos cursan la preparatoria y otros se han insertado en el ámbito laboral- hoy día, no tienen la misma disposición que solían tener, lo cual, en la mayoría de los casos, va de la mano con que no practiquen la lengua indígena aunado a los otros tantos factores que se han mencionado a lo largo de esta pesquisa y, que han ocasionado que los integrantes de este grupo etnolingüístico hayan optado por no transmitir/aprender el hñähñú.

Por otra parte, cuando comencé con mi acercamiento anterior, durante el periodo comprendido del 2006 al 2010, conté con el valioso apoyo de las profesoras a cargo de la escuela primaria "Guadalupe Victoria"[78], soporte, que posibilitó en buena medida la participación de los niños y, por ende, el desarrollo del material didáctico diseñado a partir de las adivinanzas, resultado de la creatividad de los infantes que en ese entonces acudían a la escuela.

A mi regreso a la comunidad, en el 2012-2013, una de las profesoras, la cual fue una pieza clave para el desarrollo de la investigación anterior, decidió jubilarse y la profesora que tenía el cargo de directora del plantel subió de puesto a supervisora. Es así que enviaron a un profesor de otra comunidad y mientras enviaban el reemplazo de la profesora por jubilarse, ésta se quedó a cargo del grupo hasta que el relevo docente llegó. La cuestión es que al llegar los nuevos

[78] En ese tiempo, se contaba con tres profesoras las cuales atendían dos grados cada una de ellas. Tiempo después, una de las maestras se jubiló, quedando a cargo de la escuela primaria la maestra Carme Bacilio y Rosa Mayor, con tres grados cada una de ellas. La escuela se encuentra inserta en el sistema de escuelas interculturales bilingües. Sin embargo, en ese entonces, solo la maestra Rosa era bilingüe.

docentes, ninguno de ellos, era hablante de hñähñú. Hecho, que sin duda alguna, afectaba de manera negativa en la enseñanza de la lengua indígena dentro del salón de clases.

En una posterior visita a la comunidad, me enteré que los profesores habían sido cambiados y que ahora se encontraban frente a grupo dos maestros, hablantes de la lengua indígena, de origen hñähñú y radicados en la comunidad "El Boxo", lo cual –a mi parecer- cambiaba radical y positivamente el panorama. Empero, la situación continuaba siendo tensa ¿cómo aplicar y evaluar una metodología enfocada en el reforzamiento de prácticas lingüísticas y culturales del hñähñú? si como resultado de un primer acercamiento, era evidente cierto desinterés e incluso hastío por parte de los integrantes de la comunidad en el tema del uso de la lengua indígena.

Como se mencionó en el capítulo 2, específicamente en el apartado "Breve estado sociolingüístico del hñähñú", en esta comunidad se puede registrar un uso de la lengua indígena en personas mayores de 40 años, no obstante, en la mayoría de los casos, ha existido una interrupción intergeneracional con la población más joven. A estos últimos, se les ha transmitido una serie de actitudes negativas, visibles en su actitud ante la lengua que refleja claramente vergüenza y negación por practicar el hñähñú.[79]

Lanzar una convocatoria para que los niños acudieran a los talleres que tenía planeado impartir para trabajar –en un primer momento- sobre la valoración de la diversidad lingüística y cultural de México y el mundo, era casi impensable ante el tenso panorama por el que estaba atravesando. Así que opté por solicitar apoyo a los profesores de la escuela de la comunidad. Ésta escuela primaria, se encuentra inserta en el sistema de escuelas "interculturales bilingües" y en ella se trabaja con grupos multigrado. En total, hay veinte alumnos y dos profesores, los cuales –como se mencionó en líneas previas- son hablantes de la lengua indígena y a su vez, radican en dicha comunidad. Sin duda, en una primera impresión, me parece que al estar a cargo profesores bilingües hñähñú-español, los cuales pertenecen a

[79] Cuando le pregunté a unos niños si hablaban hñähñú, inmediatamente sonrieron y bajaron la cabeza moviéndola de un lado a otro (a modo de negación). Tan pronto pudieron echaron a correr para seguir jugando.

la comunidad donde se localiza la escuela y conocen las necesidades educativas de la comunidad, se esperaría que la enseñanza, transmisión y uso de la lengua sea beneficiada y potenciada por estos factores.

De tal manera que me acerqué al profesor y director del plantel para comentarle las intenciones del proyecto que pretendía realizar y solicitar su apoyo para la convocatoria tanto de los padres de familia como de los mismos niños. En una primera instancia, su actitud resultaba ser defensiva ante los estigmas y el saqueo cultural al que se han enfrentado desde hace años (Cf. Capítulo 1 y 5). Por ejemplo y al respecto, el profesor comentó lo siguiente:

> *"¿Y cuál es su intención, qué es lo que usted quiere y qué puede ofrecernos? Disculpe que le hable golpeado pero ¿qué pasa...? que vienen investigadores y estudiantes, así como ustedes... y vienen y nos entrevistan y sacan información, que es nuestra, y luego... ya no regresan... ni sabemos lo que hacen con ella... nosotros sabemos la riqueza que representa y también sabemos que muchos de los que vienen acá a la comunidad, se hacen de mucho dinero con la información que sacan y entonces ¿qué queda para nosotros? ¿qué queda para nuestra gente, para nuestra comunidad?..."*
>
> -HB, diciembre 2013

Conforme se le fueron explicando las intenciones y objetivos personales y del proyecto, fue mostrándose cada vez más abierto e interesado en la promoción del uso y valoración del hñähñú -a partir de la metodología propuesta- pero antes, tenía que ser aprobado por los padres de familia. Así que se llevó a cabo una reunión con ellos y se les explicaron los objetivos de los talleres. La reacción mayoritaria fue *¿y los niños cómo se beneficiarán?, ¿ganarán una beca?, ¿qué más van a aprender? ¿cómo garantiza que van a aprender? ¿usted va a ganar, se va a beneficiar, pero nosotros qué?*[80] A su vez, los padres de familia con recurrencia mencionaban el interés por que sus hijos aprendieran a leer y a escribir el hñähñú, lo cual generó otra problemática y polémica en la reunión, ya que el profesor con la dirección del

[80] Acá vienen implícitos mitos de los cuales hacía mención al inicio de esta investigación. A su vez, está claro que la comunidad ha sido presa de saqueo cultural, sobre todo, por parte una serie de investigadores que han ido con la intención de extraer el mayor registro de actos de habla para su posterior análisis, que a ojos de los habitantes de esta comunidad, no ha sido de gran ayuda para el progreso y fortalecimiento de su lengua ni de sus condiciones materiales de vida.

plantel a cargo, mostró su molestia al sentirse atacado por los comentarios de los padres, señalando:

> *"A ver, a ver, a ver, yo, les pediría que fueran más cuidadosos con sus comentarios. Aquí los niños tienen su clase de hñähñú y se les enseña a leer y a escribir. Si ustedes no saben eso es porque no revisan los cuadernos de los niños. Yo les puedo mostrar el material que se usa cada semana, así que más cuidado con lo que dicen, porque pareciera que lo que quieren decir es que nosotros no estamos haciendo bien nuestro trabajo"*
>
> -HB, enero 2014

En términos etnográficos, este último punto me posibilitó reflexionar sobre dos cuestiones en específico. La primera, se relaciona con la importancia que ha adquirido en esta comunidad -argumento que estoy segura se amplía a otras comunidades indígenas del país y que ha sido tratado en un apartado anterior- la escritura y la lectura de la lengua indígena como elemento de prestigio, que incluso se pone sobre el uso cotidiano de la lengua, cuestión que puede relacionarse con la intención de traducir los usos de la lengua franca a la lengua indígena y viceversa, más que con una recuperación o revitalización lingüística en el contexto de los usos culturales y comunitarios de la lengua. En este tenor, Nancy Dorian (1994) hace referencia a la artificialidad que esto representaría en términos de lo que denomina reactivación lingüística y la artificialidad de la lengua, al ser aprendida/enseñada a partir de textos grabados o de libros, los cuales, no son formas de uso ordinario de cualquier persona viva, por lo tanto, no es una forma que podría ser empleada para comunicarse dentro de la cotidianeidad de la localidad.

La segunda, tiene que ver con el recelo manifiesto desde los contextos de educación formal hacia estrategias que plantean experiencias educativas fuera del marco curricular. En dicho sentido, el profesor asume su papel como representante de la educación formal cuidadoso de que su ámbito específico de desempeño se vea opacado por otras prácticas y que sus metodologías sean puestas en cuestión. No está de más decir, que la figura del maestro rural en las comunidades indígenas de México, trasciende al contexto escolar y se posiciona

como una figura de autoridad intelectual y en muchos casos hasta política, con la que la opinión que estos agentes tienen respecto de proyectos como el propuesto en esta investigación, tendrá gran influencia en la comunidad escolar y en la comunidad en general.

En este sentido, y después de una serie de aclaraciones -en donde se hizo hincapié que el objetivo de los talleres no es que los asistentes aprendan a escribir y leer en hñähñú- y por consenso de la mayoría de los padres de familia[81], se acordó que los talleres se realizarían en uno de los salones de la escuela primaria, para poder hacer uso del proyector y de las instalaciones eléctricas y que la asistencia sería voluntaria.

Ante la tensa situación creí conveniente, tratar de trabajar simultáneamente en otras comunidades del Valle. Se hizo el intento en otra comunidad del municipio de Cardonal, sin tener éxito; las razones por las cuales no fue posible llevar a cabo mi investigación en la mencionada localidad podría deberse a que a diferencia de lo que sucede en la comunidad "El Boxo", en donde las personas que me han auxiliado para moverme y realizar mis investigaciones tienen un papel y un prestigio preponderante entre los habitantes de la comunidad. En cambio, en "El Decá" carecía de este tipo de contactos, por lo que me resultó sumamente complicado lograr un acercamiento a las instancias que pudieran apoyarme para desempeñar mi labor. Sumado, al gran fraccionalismo que existe dentro de la comunidad misma y de sus integrantes. No obstante, a partir de este acercamiento fue posible realizar documentación lingüística de varios cuentos orales hñähñús con una doble finalidad, ser empleados para realizar análisis lingüísticos además de ser considerados para la producción de nuevos materiales en la lengua indígena, los cuales fungirán como soporte y herramientas para el fortalecimiento y transmisión de esta lengua.

Asimismo y a sugerencia de un amigo en el Valle del Mezquital, acudí –como ya se ha mencionado- al Consejo Supremo Hñähñú (CSH) ubicado en el centro de Ixmiquilpan, para solicitar apoyo por parte del CSH tanto en la gestión como en la posibilidad de generar redes que permitan potenciar este proyecto

[81] Una minoría, expresó abiertamente que no querían que sus hijos asistieran al taller.

germinal en pro del desarrollo sociocultural del Valle y de la población hñähñú. En específico solicité 1) apoyo para contactar a personas hablantes de hñähñú para que los talleres los diéramos de forma co-participativa y de manera bilingüe hñähñú-español, considerando que en los grupos las competencias lingüísticas de los asistentes podrían resultar disímiles entre sí, 2) un espacio donde se puedan realizar las actividades, de preferencia con electricidad para la proyección de videos y audio y 3) convocatoria de asistentes, sin restricciones etarias. Afortunadamente y con mucho entusiasmo los dirigentes del CSH accedieron, pues uno de sus objetivos es el fortalecimiento de las prácticas lingüísticas y culturales otomíes.

4.1.1 ¡Manos a la obra!: procedimiento e instrumentos implementados

Como un primer paso acordamos en impartir un "taller muestra" a las personas que colaborarían conmigo, y en el que se les explicaría los objetivos de la pesquisa y la metodología a emplear, con la intención encaminada en capacitar a los asistentes para codirigir los talleres. A la reunión acudieron al principio 2 personas y posteriormente se sumaron otras 3 personas más (todas ellas convocadas por el CSH). La primer persona que llegó a las instalaciones del CSH fue una persona de origen campesina, de aproximadamente 70 años, hablante nativo del hñähñú y habitante de una comunidad del municipio de Chilcuautla, Hidalgo. Hace un tiempo comenzó a tomar clases de hñähñú con la finalidad de aprender a escribirlo. Esta persona, mostraba una actitud orgullosa de sus orígenes hñähñús, visible en sus testimonios:

> "*sería mucho presumir que yo soy 100% [hñähñú], pero ora sí que... sí le entiendo y sí le hablo!*"
>
> HCH, enero 2014

Así mismo dicha persona mostraba una mente muy abierta para nuevas metodologías que promuevan el uso de la lengua indígena y una conciencia muy

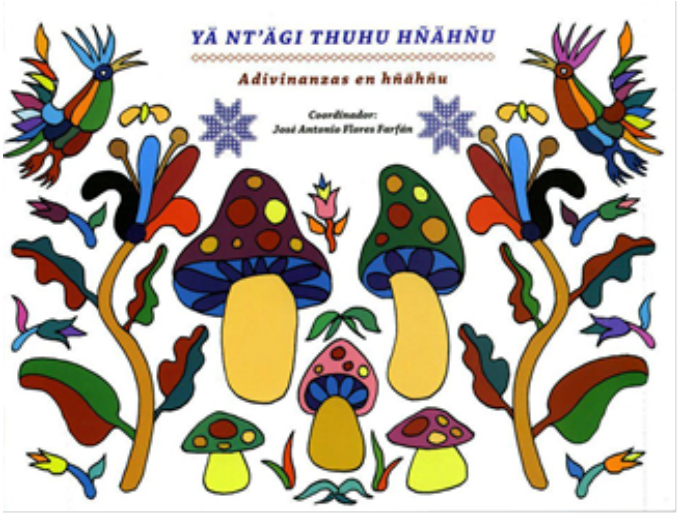
favorable en cuanto al uso y mantenimiento de dicha lengua. Expresaba su preocupación por el desplazamiento al que actualmente se enfrenta el otomí y, sobre todo por la carencia de materiales para aprender la lengua, en especial de materiales atractivos para niños y jóvenes. Al mostrarle los libros se animó en demasía y mostró su total disposición para la co-participación en los talleres. La segunda persona que llegó es un campesino habitante de una comunidad de Chilcuautla. Aprendió a leer y escribir en hñähñú por lo que ahora se encargaba de dar cursos de la lengua en distintas comunidades (cursos convocados y apoyados por el CSH). La tercer persona también hablante de hñähñú es representante del CSH en Chilcuautla. Con un gran interés por los cursos y por el desarrollo de la lengua indígena. La cuarta persona es un joven de aproximadamente 32 años, hablante de hñähñú y encargado de los medios de difusión en el CSH. La quinta persona fue una mujer de aproximadamente 58 años de edad, hispanohablante y maestra en escuela primaria bilingüe, habitante de la comunidad el Xothi en Chilcuautla.

Al final del taller, llegó una señora de la comunidad de Taxadhó perteneciente a Ixmiquilpan, la cual llevaba un oficio solicitando los talleres. Esta persona me expresó su preocupación e interés por que se dieran los talleres en su comunidad y para niños de preescolar ya que los niños ya no hablan la lengua y no tienen acceso a este tipo de actividades educativas.

Sin duda, el hecho de que acudieran personas de otras comunidades solicitando los talleres resultaba un parte aguas en la investigación que me permitiría comparar las situaciones reales y disímiles presentes incluso en una misma región: el Valle del Mezquital. En especial respecto de los activistas revitalizadores.

Como se mencionó en apartados iniciales, para llevar a cabo la investigación y puesta en piloto del proyecto germinal por la revitalización del hñähñú en comunidades del Valle del Mezquital (Xothi, Santa Ana Bathá, Taxadhó y Boxo), recurrí a la metodología implementada por el PRMDLC, tomando como herramienta fundamental el audio-libro *"Yä nt'ägi tuhu hñähñú, Adivinanzas en hñähñú"*, además de otros audios, videos e imágenes (como mapas y fotografías).

Ya se ha señalado anteriormente que existen dos versiones del audio-libro, una para iluminar (monolingüe) y otra a color (bilingüe otomí-español). La empleada y distribuida de manera gratuita en los talleres y a todos los asistentes fue la versión para iluminar. El libro bilingüe (versión color) fue empleado como premio para los asistentes que participaron y acertaron las adivinanzas.



Para la convocatoria de los asistentes, el personal del CSH se encargó de diseñar un cartel donde se invitaba a la población en general a asistir al taller que se llevaría a cabo en la comunidad "El Xothi", este fue colocado en diversos puntos estratégicos en la ciudad de Ixmiquilpan y en comunidades del municipio de Chilcuauhtla. Este cartel fue a su vez, difundido por las redes sociales del Consejo (Facebook), en donde se pudo observar que había varios interesados que celebraban este tipo de actividades para reforzar tanto la lengua como la cultura hñähñú.

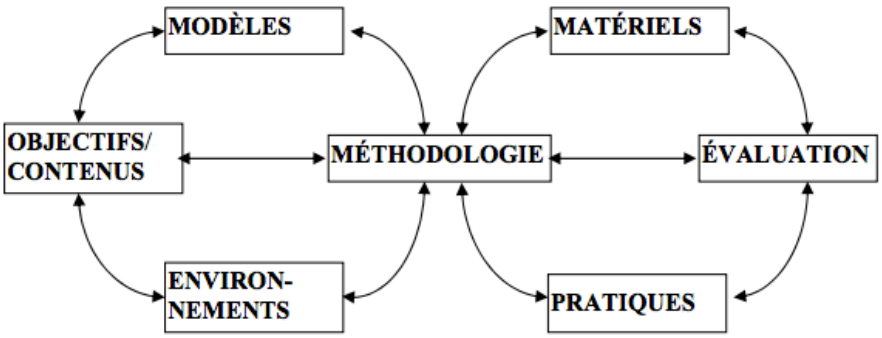
4.1.2 Modelo de intervención colaborativo construido con base en la didáctica de las lenguas y culturas

Generalmente, la enseñanza de segundas lenguas se reduce a ámbitos escolares. En este menester, una gran cantidad de pedagogos y docentes han optado por

recurrir a la representación del aprendizaje en el modelo del triángulo pedagógico. En este sentido, autores como Carlos Ibáñez (2007) han hecho un análisis crítico hacia este tipo de modelos para la enseñanza/aprendizaje apuntado que tal modelo no sólo es teóricamente inadecuado, sino que promueve a la vez la idea tradicional de que el objetivo del aprendizaje es el dominio de conocimiento. En esta dirección y siguiendo los planteamientos realizados por Díaz Barriga (2006:15-17) en su visión constructivista sociocultural,

> Es evidente que la adopción de la metáfora sociocultural implica una ruptura con la enseñanza tradicional que asume un modelo de comunicación transmisivo-receptivo, donde el conocimiento –acabado e inerte– se transmite desde los profesores o las tecnologías hacia los aprendices [...] la aproximación sociocultural a los procesos de enseñanza y aprendizaje representa una nueva visión ontológica y epistemológica, en el sentido de que plantea que aprender no es un proceso de transmisión-recepción, sino de construcción mediada de significados.

En dicho sentido y a fin de lograr una planeación mucho más organizada y coherente dentro de los talleres impartidos, propongo un modelo didáctico para los mismos, valiéndome de algunos aportes de la didáctica de las lenguas y culturas y retomando de cierta forma (aunque un tanto adaptada), los aportes de Christian Puren (1999a). En tanto que dicho autor propone un modelo didáctico para desarrollarse dentro del espacio escolar, donde el eje rector es la metodología, ya que considera que el nivel de aprendizaje se puede definir como el nivel metodológico. Así, Puren representa el campo didáctico de la siguiente manera:



Campo didáctico, Christian Puren (1999a :6)

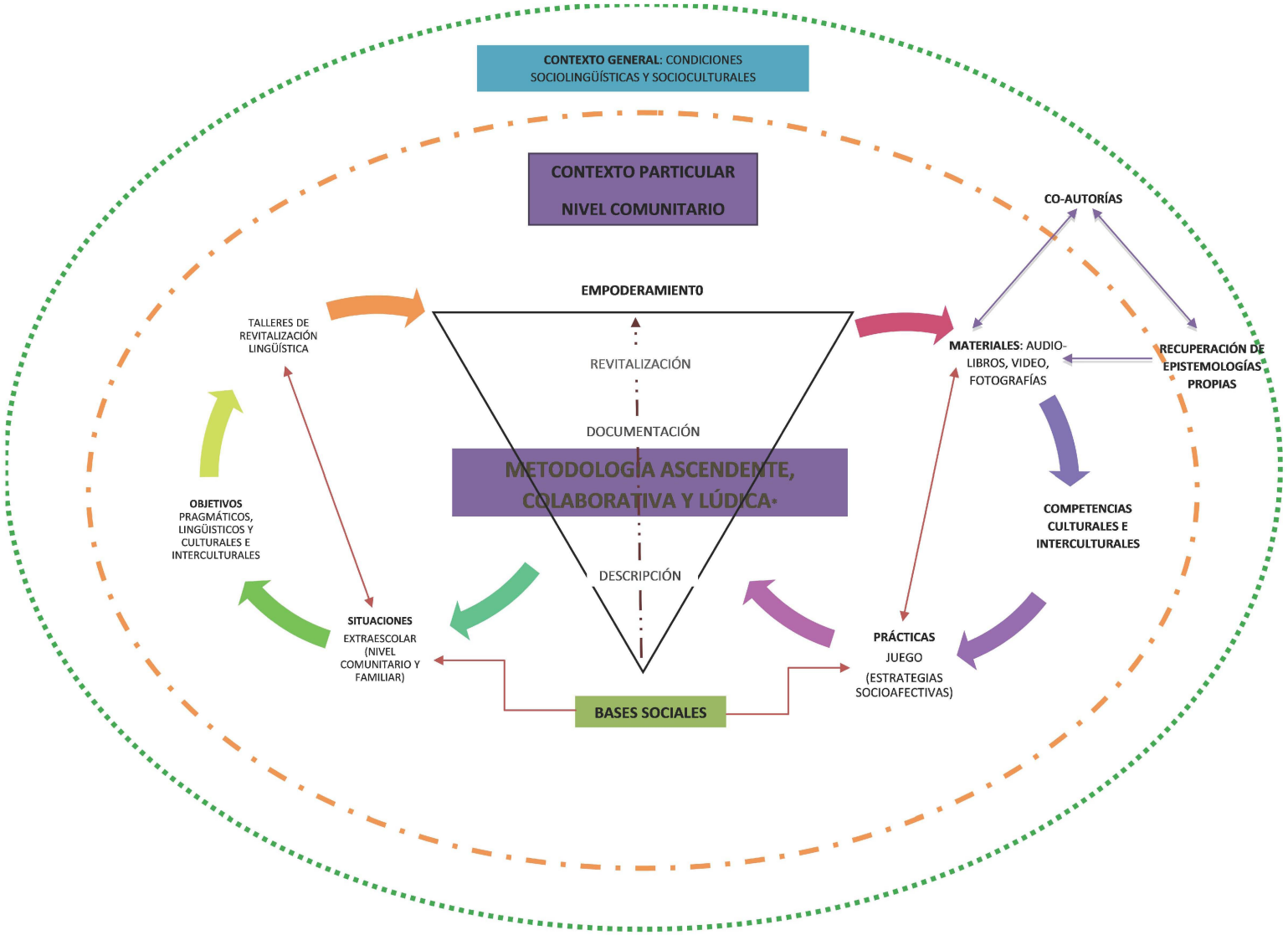
Debido a que las actividades realizadas en esta investigación se hicieron en un contexto comunitario y extraescolar, considerando además la diversidad social y las características particulares de la población otomí del Valle del Mezquital, me vi en la necesidad de adaptar dicho modelo a fin de ser pertinentes con la realidad enfrentada.

En este sentido como sugiere Ibáñez Bernal (2007:436),

> [...] un modelo es adecuado cuando representa propiedades o relaciones pertinentes de la realidad, copiando su naturaleza original, de tal manera que, al hacer referencia a estos elementos, se esté aludiendo simultáneamente a las propiedades y relaciones de la realidad moldeada.

Con referencia a lo anterior, la intención con dicho modelo, es que sirva de punto de partida y sea posible su adaptación según los objetivos pragmáticos, lingüísticos, culturales e interculturales y las situaciones ante las cuales nos enfrentamos en procesos de revitalización lingüística. De esta forma, en este modelo, propongo se considere el contexto general y particular de la región en donde será trabajado, haciendo referencia a las condiciones sociolingüísticas y socioculturales del grupo que se trate. Esto es fundamental para el desarrollo e implementación de estrategias necesarias con base en las características anteriormente señaladas, las cuales reflejan la vitalidad y/o el desplazamiento de la lengua indígena: sensibilización, despertar de conciencias, fortalecimiento, desarrollo y/o revitalización. Es importante hacer notar que en dicho modelo se trató de que se encontrara permeado de estrategias socioafectivas como la cooperación, verificación y el juego como parte de la gestión de emociones y reducción de ansiedad, ya que en situaciones de contacto lingüístico donde existe una lengua dominante y una subordinada, surgen una serie de conflictos entre valores y comportamientos hacia el uso de la lengua minorizada. En este sentido, tales conflictos generan a la vez contradicciones y ambivalencias que producen ansiedad y, "tal como sucede en situaciones esquizoparanoides, el individuo que está expuesto a variantes sociolingüísticas antagónicas puede padecer

“esquizoglosa”, es decir, una inseguridad general, no sólo sobre lo que debe decir o escribir, sino también sobre sí mismo” (Avilés, 2011:187)



*Contenido de talleres, planeado con base en la organización de una unidad didáctica, a saber: introducción/sensibilización, anticipación, comprensión, conceptualización, sistematización y práctica

4.1.3 *Yä nt'ägi thuhu hñähñú.* Adivinanzas en hñähñú (versión para iluminar)

La edición estuvo a cargo del CIESAS, CONACYT, Linguapax, ADLI y Ediciones del Lirio.

La recopilación e investigación fue llevada a cabo por Itzel Vargas y Nicandro Gonzáles. Adriana Roque y Moisés Roque se encargaron del cuidado ortográfico en la edición del Valle del Mezquital. José Alejandro Ángeles Gonzáles y Fidel Leonardo realizaron la adaptación de las adivinanzas a la variante del otomí de Santiago Mexquititlán. La adaptación a la variante de San Ildefonso estuvo a cargo de Evaristo Bernabé Chávez y Juan Manuel Cayetano; la adaptación a la variante del otomí de Tolimán fue realizada por Cirila Trejo y Porfirio Sánchez y, por último, la adaptación realizada a la variante de san Pablito Pahuatlán estuvo a cargo de Héctor Pérez de la Pila.

Las ilustraciones, musicalización y el diseño de audio estuvieron a cargo de Enrique Toussaint, mientras que Dirk Freymuth fue el ingeniero de audio. Sarahí Lay estuvo a cargo del diseño y formación del material. José Antonio Flores Farfán coordinador y encargado de la versión castellana.

Los autores de las adivinanzas son niños pertenecientes de la comunidad "El Boxo". Así, el libro contiene once adivinanzas, cada una de las cuales fueron realizadas por: Leticia Morgado: el mezquite; Estefanía Buena: el caracol; Esmeralda Godínez: la lluvia; Santiago Mendieta: la víbora; Litzy Buena: el hongo. Jessica Buena: el pollo, Susana Morales: la estrella; Laura Salas: el elote, la cebolla y el sol y, por último, Claudia Salas: la vela.

Este libro se encuentra ilustrado –como he mencionado en el capítulo tres- a partir de imágenes e iconografías de tenangos de la sierra hidalguense y de bordados característicos del Valle del Mezquital.

Dentro del contenido, en la parte final se proporciona información acerca del número de hablantes de hñähñú, así como de su actual distribución en la República mexicana. Se toca el tema de las autodenominaciones de cada variante así como notas de pronunciación y escritura y de contenido cultural.

El libro contiene un total de 28 páginas.

4.1.4 Adivinanzas hñähñús. *Yä nt'ägi thuhu hñähñú* (versión color)

Ambas versiones presentan el mismo contenido, sin embargo, para el caso de la versión a color, se incluyó la traducción de las adivinanzas en español. La edición estuvo a cargo de Artes de México por Margarita Orellana; la coordinación editorial fue realizada por Gabriela Olmo; el diseño por Estudio La fe ciega. Yolanda Garibay y Domingo Martínez. El cuidado editorial estuvo a cargo de Eduardo Ávalos.

En esta versión la organización del contenido muestra un orden mucho más sistemático. En una primera parte, se da una introducción de los hñähñús; en una segunda sección información sobre la pronunciación y escritura; en una tercera la presentación de las adivinanzas y por último se agregan notas con explicación de contenidos culturales.

Las ilustraciones empleadas para esta edición se limitaron exclusivamente a emplear como referente los tenangos (Cf. apartado 3.2.4), característicos de poblaciones otomíes de la Sierra de Hidalgo.
El libro contiene un total de 32 páginas.

4.2 La importancia del juego como estrategia socioafectiva hacia el hñähñú

El juego, es una actividad mediante la cual la lengua se manifiesta de manera muy espontánea sin entrar en situaciones que impliquen una evaluación. Por lo tanto, qué mejor manera que reforzar a través de situaciones lúdicas e interactivas, prácticas lingüísticas y culturales que se han ido dejando en el olvido. Autores como Vigotsky (1988), señalan que a partir del juego es posible el desarrollo lingüístico. De tal manera que la actividad del juego entre los niños presenta una oportunidad de aprender, mostrar y practicar las habilidades relacionadas a la recitación de formas sencillas y retóricas y la improvisación de enunciados nuevos (Vigotsky, 1967; Cook-Gumperz, 1995 en de León Pasquel, 2010:24).

Suzane Gaskins (2010:59) apunta que,

> En la teoría y la investigación euroamericanas se da por sentado que el juego es una actividad importante y única para los pequeños (Garvey, 1990). El juego simbólico en particular ha recibido una enorme atención por parte de aquellos especialistas en el desarrollo que argumentan que desempeña diversas funciones, como la reducción de tensiones y la satisfacción de los deseos (Freud, 1950), la asimilación de experiencias (Piaget, 1962) y la expansión y consolidación de la comprensión (Vigostky, 1967).

Por otra parte, algunos estudios han centrado su atención en los cantos y juegos como estrategia-secuencia de enseñanza de lenguas en el aula (Cf.Medina Melgarejo, 2013). Todos ellos apuntando a la gran eficacia que representa para la comprensión y aprendizaje de reglas de manera implícita. A mi juicio, a su vez, el juego resulta además una estrategia con gran impacto para generar lazos socioafectivos hacia las lenguas minorizadas.

Lo rico de la metodología propuesta por el PRMDLC, es esta intervención lúdica e interactiva que es el juego, permeando la situación de actitudes positivas, de generación de curiosidad, respeto y de posicionamiento de los integrantes de comunidades indígenas, en este caso particular, otomíes. Así, a través de estas actividades creativas, inclusivas y extraescolares, se le da otra mirada a la enseñanza de la lengua, que le es atractiva a los niños, lo cual permite un fortalecimiento y una valoración directa y subyacente en el juego.

4.3 Del contenido en los talleres

He referido al inicio de este trabajo que –a mi parecer- es necesario valernos de ciertas luces que proporciona la didáctica de lenguas y culturas para el desarrollo, planeación e impartición de talleres de esta índole, sobre todo si el objetivo central se encamina en lograr un aprendizaje (consciente e incosciente) y un re (uso) del hñähñú en la cotidianeidad de las comunidades. En esta línea, los talleres se planearon con base en la organización de unidades didácticas para la enseñanza de lenguas, donde se trabaja para procurar el desarrollo de comprensión y producción oral, es decir, dando realce a un enfoque netamente comunicativo. Los

componentes se encuentran divididos en *introducción/sensibilización, anticipación, comprensión, conceptualización, sistematización y práctica.*

Así, se procuró concientizar y sensibilizar sobre la diversidad lingüística y cultural del mundo y de México y a través del uso de tecnologías multimedia, se proyectó un video producido por Disney[82], en el cual, en el tema del videoclip se pueden escuchar 25 lenguas diferentes. La idea fue que los participantes, trataran de identificar cuáles y cuántas lenguas estaban presentes en el tema. A partir de esta reflexión tocar el tema del número aproximado de las lenguas a nivel global y de su constante desaparición. Así se introdujo a los niños a que conocieran, habláramos y descubriéramos aspectos sobre la diversidad lingüística en el mundo, en México, en Hidalgo, en el Valle del Mezquital y en su propia comunidad haciéndoles notar la riqueza que representa y la igualdad entre las lenguas. Promoviendo la reflexión de los asistentes a partir de preguntas como ¿alguien sabe cuántas lenguas se hablan en el mundo?, ¿alguien sabe cuántas lenguas se hablan en México?, ¿ustedes para qué creen que sirve una lengua, qué podemos hacer con nuestra lengua? (en este punto procuraba incuir un poco de humor para romper el hielo entre los asistentes a través de comentarios como: además de chupar una paleta, ¿para qué más?); así las reflexiones y respuestas iban desde "podemos cantar", "expresar nuestros sentimientos: decir que estoy contenta o enojada", "platicar","jugar", etcétera. De esta forma, fue posible transmitirles de manera sencilla e inconsciente, actitudes positivas y competencias interculturales que permitían la comprensión, la funcionalidad y la infinidad de cosas, objetos, etcétera que se pueden nombrar, expresar, crear, etcétera, en hñähñú y en cualquier otra lengua. Involucrando a los niños en un proceso de exploración de usos de la lengua y análisis de fenómenos lingüísticos, tales como la variabilidad lingüística, "así como a utilizar los conocimientos adquiridos a fin de verbalizarlos y desarrollarlos" (Cots *et.al*, 2007:23)

[82]Cf. https://www.youtube.com/watch?v=vJIwvjZFrIY Es importante mencionar que para los fines de los talleres y dado que al inicio del videoclip se menciona cuántas lenguas están presentes, se tuvo que editar y recortar la parte donde aparece dicha información, de tal manera que los niños trataran de reconocer la variedad de idiomas presentes.

En este mismo tópico, se aludió a las lenguas otopames poniendo énfasis especial en el otomí. En este punto se invitaba y promovía la reflexión de los niños sobre los lugares en donde es hablada esta lengua y en cuanto a las variantes que ésta tiene, ya que la gran mayoría de los asistentes en las cuatro comunidades trabajadas desconocía el "total" de variantes dialectales del otomí así como sus autodenominaciones. El tema de las variantes lingüísticas del otomí fue trabajado con mayor precisión a través del juego, en donde se reprodujo el audio de las mismas en las cinco variantes en las cuales fueron grabadas, paralelamente, fue posible vislumbrar algunas de las actitudes de los asistentes hacia las variantes de la misma lengua. Entre ellas, predominó *"esa está mal, porque acá se dice así..."*, *"a ver, otra vez... es que no se le entiende..."*. Además de la búsqueda de similitudes tanto léxicas como fonéticas y el relato de experiencias de los participantes que han escuchado e, incluso, entablado conversaciones con hablantes de otra variante del otomí, recalcando así las diferencias pero, afirmando que en la mayoría de los casos se daban una comprensión lingüística entre una variante y otra, de manera clara.

Una muestra, retomada de uno de los talleres sucedió al momento de reproducir la adivinanza del caracol. Al escuchar las respuestas en las otras variantes, sucitaron reacciones de curiosidad y de reconocimiento de diversas formas para nombrar una misma cosa, incluso, por los mismos asistentes, comentando cómo se decía caracol en su localidad, por ejemplo en el Valle del Mezquital caracol se dice *tsimxi*, en San Pablito Pahuatlán, *tsibo̱xi*, en Tolimán, Querétaro se dice *xïmxï*, en Santiago Mexquititlán *chibu̱chi* y en San Ildefonso Tultepec, *tsibxi*. De esta manera, pudo trabajarse a la vez en la generación de actitudes positivas en las relaciones interculturales entre las variantes lingüísticas del otomí.

Como ya he señalado, a lo largo del desarrollo de los talleres se hizo hincapié en el reforzamiento de actitudes positivas, generación de curiosidad, tolerancia, aceptación y respeto. Al concluir el taller y mientras los niños coloreaban los libros que les fueron obsequiados, se les proyectó el videoclip

realizado por niños kukamas de la amazonia peruana[83] donde expresan su sentir y claman conciencia por el uso y valor de su lengua. La intención se encaminaba en estimular competencias interculturales y hacer ver los diversos esfuerzos que se están realizando a nivel mundial por la recuperación de la riqueza lingüística y cultural.

En una segunda sesión de los talleres, fue proyectada una animación en náhuatl del Alto Balsas, llamada *Alamaatsin* (la historia de la sirena), retomada de un DVD de animaciones en lenguas indígenas, publicado por el CIESAS, Linguapax y el Acervo Digital de Lenguas Indígenas, en donde se trató de recuperar algunas historias indígenas tradicionales, recreándolas en animaciones a fin de contemporaneizarlas y posicionarlas en nuevos medios. A partir de dicha proyección, se retomaron elementos referentes a la flora y fauna con el objetivo de comparar las distintas especies existentes en la representación de comunidades nahuas y en las comunidades otomíes del Valle del Mezquital trabajadas. De esta manera, se fue recuperando léxico hñähñú a través de campos semánticos como flora y fauna. La idea, a la vez, se encontró encaminada en recopilar material realizado por los niños, en donde en las actividades, los infantes representaban con dibujos según su imaginación y referente, los animales y la flora presente en su comunidad para el posterior diseño de nuevos materiales didácticos que promuevan y permitan el reforzamiento y práctica del hñähñú.

4.3.1 ¡Ma ga 'ñehu!: Yä nt'ägi thuhu hñähñú (¡Vamos a jugar!: Adivinanzas hñähñús)

En lo que respecta a los talleres, en la primer sesión se adaptó un juego denominado *"Ra rok'a xo pa"* (la papa caliente). Para llevar a cabo esta dinámica se hizo uso de una pelota y fue de la siguiente manera: formamos un círculo y enseguida procedí a lanzar la pelota entre los participantes de manera aleatoria mientras entre todos repetíamos *"ra rok'a xo pa, xo pa, xo pa, xo pa!!"* en el

[83] Cf. https://www.youtube.com/watch?v=O3C-18Nf_Aw

momento en el que se ponía énfasis en *"xo pa"* se paraba de lanzar la pelota, quien se quedara con ella sería la persona que debía adivinar la adivinanza.

En la mayoría de las situaciones los asistentes tenían un bilingüismo pasivo en hñähñú, había incluso quienes decía no saber nada de la lengua. De esta manera, se les reproducía el audio de la adivinanza en dos o tres variantes del otomí, con la finalidad de tratar de recuperar lo poco o mucho que sabían en la lengua y así trabajar con su comprensión oral. Como mencioné en líneas anteriores, a partir de este ejercicio fue posible evidenciar una serie de actitudes hacia las demás variantes. Cuando la persona decía no comprender absolutamente nada de lo reproducido en la lengua indígena, se les decía la adivinanza en español, pero se procuraba que la respuesta la dieran en hñähñú. La persona que acertara, era acreedor del audio-libro a color, el cual les era entregado al finalizar la actividad. Así, se realizaron varias rondas en las cuales fue posible escudriñar en su memoria léxico en hñähñú.

> [...] las situaciones de juego son privilegiadas para el desarrollo infantil. La textura de estas situaciones es tanto lingüística como no lingüística: las acciones que implica el juego están posibilitadas por los marcos de conocimiento compartidos que permiten que los participantes elaboren significados a partir de gestos, miradas, la orientación y la posición de su cuerpo, junto con sus emisiones verbales (Goodwin, 2000 en Rosemberg et.al, s/f)

Conforme iba avanzando la dinámica y veían tangibles los insumos por su participación, fue posible generar en ellos una mayor participación, tratando de recordar palabras en hñähñú. De esta manera, no solo se ve reflejado en la producción de léxico en otomí, sino en la generación de actitudes positivas hacia la lengua, dejando de lado la actitud negativa y estigmatizada que presentaban al inicio del taller. Fue muy gratificante, al despedirnos después de cada sesión, que los niños preguntaban cuándo sería el siguiente taller y si jugaríamos de nuevo. Había otros quienes comenzaron a expresar y a posicionar su conocimiento de la lengua, comentando que sus abuelitos les contaban cuentos en hñähñú, que se sabían algunas canciones, etcétera. Incluso hubo pequeños que al tomar el camino de regreso a casa, iban repitiendo a unísono *"ra rok'a xo pa, xo pa, xo pa..."*

Talleres Valle del Mezquital

4.4 De los colaboradores y asistentes...

Es importante mencionar que desafortunadamente, la participación de los colaboradores en los talleres (en Boxo, Xothi, Santa Ana Bathá y Taxadhó) fue casi nula, por lo que, a excepción de un taller, los cinco restantes estuvieron totalmente a mi cargo. Consciente de mi incipiente competencia lingüística en hñähñú recurrí al audio en la lengua indígena de los materiales para las intervenciones. Desafortunadamente esto conllevó una limitante en el desarrollo de los talleres ya que la interacción con los asistentes se dió mayoritariamente en español.

Por otra parte, en una ocasión en la que por causas de fuerza mayor me era imposible asistir a la tercera sesión de uno de los talleres en Santa Ana Bathá, se integró a la segunda sesión una de las personas convocadas por el CSH, que acudió al taller de capacitación. En una primera instancia, esto resultaba sumamente benéfico para el posterior desarrollo de los talleres ya que se estarían integrando hablantes de la lengua indígena por lo que al co-dirigir los talleres poco a poco ellos irían tomando las riendas de los mismos y podrían darles continuidad indefinida. No obstante, el resultado no fue el esperado (Cf. Capitulo 5). Este punto será retomado y profundizado en líneas posteriores.

En la comunidad de Xothi, asistieron alrededor de 15 personas entre los cuales había tanto niños como adultos. En esta comunidad, las actividades se vieron un tanto modificadas debido a la falta de corrientes de luz. Afortunadamente, iba preparada para esta situación por lo que llevaba unas láminas con el mismo contenido presente en el PowerPoint proyectado. Desafortunadamente no fue posible que visualizaran los videos que se habían preparado. Al menos, el audio se pudo reproducir a través de mi equipo de cómputo y de unas bocinas. Una vez iniciadas las actividades, pude percatarme que los niños se sentían cohibidos con la presencia de los adultos, por lo que no participaban en las dinámicas y mostraban vergüenza y negación cuando yo trataba de incorporarlos y de fomentar su participación.

De los adultos que asistieron, fueron un par de ellos quienes solían participar activamente. Una de estas personas, no era hablante de la lengua y siendo originara de la Ciudad de México, cambió su residencia a la comunidad "El Xothi" al contraer matrimonio. En este punto, resulta interesante notar mayoritariamente actitudes positivas y el deseo de personas no hablantes de la lengua e, incluso, no originarias de las comunidades otomíes por conocer y aprender la lengua indígena.

> *"No, yo no hablo hñähñú, pero ps... quiero aprender... por eso vine... porque me dijeron que darían cursos para aprender el hñähñú. Mi esposo si lo habla, pero poco... aveces como que sí le entiendo pero poquito... la que sí habla bien bien es mi suegra"*
> -MX, febrero 2014

En el apartado anterior, mencioné que al taller de capacitación acudió una persona de esta comunidad con la intención de colaborar y co-dirigir el taller, no obstante, su participación se limitó a cuestiones logísticas; conseguir el espacio y la audiencia –no por ello menores-. Lo lamentable fue que durante el taller, su participación en las actividades fue nula.

En la comunidad de Santa Ana Bathá, tampoco se contó con el apoyo de ninguna de las personas que asistieron al taller de capacitación, en cambio, estuvo presente en el taller el delegado de esta comunidad, el cual apoyó (pero no co-dirigió) en buena medida en las actividades realizadas con los asistentes. La mayoría de los asistentes fueron niños de entre 4 a 14 años de edad. En esta comunidad, todos ellos participaron, aunque al inicio mostraban cierta reserva de hablar y decir lo mucho o lo poco que sabían del hñähñú. Este silencio, puede ser interpretado siguiendo el concepto "*hidden transcript*" o "discurso oculto" desarrollado por James Scott (2000 [1990]). En este sentido, el discurso oculto es un mecanismo para disfrazar la insubordinación ideológica, es decir, que a través de este es posible ocultar sus esfuerzos por impedir la apropiación material (y simbólica) de lo que es suyo. A la vez que dicho discurso oculto puede ser moldeados por la angustia de exponerse a ser castigado por aquello que se dice.

En la segunda sesión donde se integra al taller el colabrador, la dinámica que se había tratado de construir en las sesiones posteriores cambió radicalmente. Esta persona no permitió la co-dirección sino que tomó cierto protagonismo en donde la intervención tanto de los niños como mía fue minimizada a partir de reproducir el método tradicional empleado en el aula. Este hecho me permitió reflexionar en cuanto al papel que los agentes indígenas toman ante un grupo. Si bien, mis intervenciones se enfocaron en transmitir un método participativo y equitativo en donde se evitó en todo momento que los niños me vieran como una persona con autoridad en el grupo, esta persona hizo todo lo contrario. En realidad, era de esperarse ya que reprodujo la manera en que se le ha (y se nos ha) transmitido e impuesto la imagen de profesor como autoridad, y de ver a los asistentes como mero repositorio de "conocimiento" omitiendo en todo momento su participación (Cf.Capítulo 5).

Un ejemplo de ello, fue cuando con su ayuda escribíamos los nombres de los animales existentes en la comunidad a fin de reconocer y reproducir los sonidos del hñähñú. En este punto, y a partir de mi intervención, traté de que los asistentes mencionaran las especies que ellos conocían y que había en el Valle del Mezquital, tratando de que dieran el nombre en hñähñú. Ahí, el colaborador iba anotando en una pizarra los nombres proporcionados por los asistentes. Así, alguien mencionó a la rata y al ratón, afirmando que no sabía cómo se nombraban en hñähñú. El colaborador intervino, comentando que no se hacía distinción y que se les nombraba a ambos de la misma manera. Enseguida, y mientras el colaborador continuaba con la explicación, un pequeño levantó la mano pero el colaborador no le prestó atención. Al no hacerle caso al niño, este preguntó cuál era el nombre en hñähñú, como tampoco le respondió, el niño creyó que no lo había escuchado así que alzo más la voz sin tener éxito. En ese momento, traté de intervenir y responder a pregunta del ñino pero el colaborador parecía no importarle y continuó con un tipo de monólogo.

La actitud de los niños evidentemente se transformó en una combinación de hastío y aburrimiento, lo cual, en las sesiones a mi cargo, se trató de evitar en todo momento.

En “El Boxo”, se acordó que el taller se realizaría un día sábado por la mañana, por lo que llegué a la comunidad un día antes para evitar retrasos. En el hogar donde me hospedo y en donde habitan varios infantes, no recordaban lo del taller, así que la mamá de los pequeños me comentó que no se había puesto ningún cartel o aviso de confirmación del taller, por lo que era probable que nadie recordara que se llevaría a cabo. En un principio y debido a la “entonación” de la expresión dada por dicha persona, era evidente que había desinterés, la cual me causó bastante desconsuelo, pues después de lo sucedido en las reuniones, existía la posibilidad de que nadie asistiera. Al final, decidí presentarme tal como se había acordado en su momento y si acudía algún niño, joven o padre de familia decidiríamos si impartir el taller o no. Una vez que llegué a las instalaciones de la escuela, fue muy gratificante ver que estaban esperándome al menos dez niños. Un rato más tarde se sumaron otros cinco más. Así, acudieron alrededor de 15 niños y niñas de entre 6 a 11 años de edad, ningún adulto estuvo presente, sino hasta el final cuando fueron a buscar a sus hijos. Muchos de ellos ya me conocían, así que la relación y la dinámica se dio de manera muy natural. Sin embargo, tampoco se contó con la presencia ni apoyo de ningún colaborador.

Durante el taller, la participación de los niños fue muy activa. Al momento de arrojar la pelota, había quienes trataban de atraparla para que fueran ellos quienes fueran los destinados a acertar la adivinanza siguiente. Es importante señalar, que dentro de los infantes que acudieron al taller, al menos dos de ellos son autores de alguna de las adivinanzas incluidas en el audio-libro. El hecho de hacer tangible su creatividad a partir de dicho material, los llenaba de emoción y orgullo, lo que a su vez procuraba y promovía una mayor participación tanto por ellos como por los demás asistentes, fomentando actitudes positivas y de empoderamiento activo al practicar el hñähñú.

Por último en la comunidad de Taxadhó, la dinámica fue mucho más compleja por el número de asistentes y por el tipo de público ya que se trataba de niños de preescolar donde el menor tenía 3 años y el mayor 5, el total de niños fue de 70 aproximadamente. Un grupo realmente complicado ya que no prestaron atención durante la primera parte del taller a excepción de uno que otro más grandecito y, a

la hora del juego algunos pequeños decidieron hacer su propio juego entre ellos, otros lloraban porque no les caía la pelota y otros porque no la querían soltar. En este taller, se contó con la presencia de padres de familia, los cuales se negaron a tener una participación activa. Al momento de lanzar las adivinanzas, los adultos hablaban entre dientes y entre ellos y al tratar de que participaran de manera abierta para provocar la reflexión a su vez en los niños se negaban, mostrando una actitud de vergüenza a tal grado que varios de ellos decidieron abandonar el espacio donde se realizó el taller. Casi forzados, se animaron a acertar las adivinanzas dos personas, una adolescente que iba en busca de su hermanito y un niño que cursa el último año de preescolar. Este dato en específico me permitió reflexionar en torno al silencio como resistencia ante la discriminación y dominación[84]. He mencionado en capítulos anteriores (Cf. Capitulos 1 y 2) que la población otomí ha atravesado por condiciones históricas de colonialismo, opresión, racismo y discriminación por hablar la lengua indígena. Por lo tanto, esta negación de practicar la lengua indígena ante mi identidad (ser hispanohablante, mujer, proveniente del Distrito Federal, etcétera) no es más que la reproducción de "discursos ocultos" de resistencia.

4.5 La didáctica de los materiales didácticos: evaluación del material

Simultáneamente y a través de la implementación de esta metodología extraescolar; mediante la aplicación de una encuesta, se les preguntaba a los asistentes sobre el contenido de los libros, sobre las ilustraciones empleadas y la musicalización. Todo, con la finalidad de que dieran su opinión y se hiciera una evaluación de ¿qué tan pertinente es el material en cuanto a su contenido y al contexto sociocultural? ¿ tienen elementos que representan su cultura?

[84] "Todas estas relaciones están contaminadas por un elemento de terror personal: un terror que puede tomar la forma de golpizas arbitrarias, brutalidad sexual, insultos y humillaciones públicas" (Scott, 1990:19). Lejos de querer caer en extremos, me parece importante a su vez considerar la posibilidad de que la reacción de los padres, al no integrarse activamente en la dinámica, pudo deberse a una simplea apatía o desinterés por el presente proyecto.

Además de valerme de las opiniones de los habitantes de las comunidades trabajadas, recurrí a una rejilla de evaluación[85] que es empleada para valorar la pertinencia, calidad y contenido de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras. Debido a la naturaleza de los materiales objeto de estudio, ésta rejilla fue adaptada ya que este tipo de materiales didácticos, toda vez que estos no están enfocados para la enseñanza de la lengua hñähñú como tal, ni tampoco para emplearse únicamente en el ámbito escolar, sino que sus objetivos son diferentes en tanto que son empleados con distintas miras para procurar el interés, conocimiento y conciencia de prácticas primordialmente orales y en momentos posteriores a la producción escrita de la lengua otomí.

4.5.1 Evaluación de contenido

En cuanto al título de la obra, en la versión del libro a color, por cuestiones editoriales (y dado que iba dirigido a un "público más amplio", ya que este título se encuentra a la venta) se decidió colocar el título primero en español y después en hñähñú. Lo que sin duda alguna, reproduce el esquema de subordinación ante el cual se han enfrentado las lengua indígenas.

Para el caso de la versión para iluminar, los nombres de los niños, autores de las adivinanzas no aparecen junto con los demás colaboradores; a diferencia de la versión a color.

Con respecto a las autodenominaciones, en ambos libros reconocemos las diferentes formas de nombrarse según la región que habitan. No obstante, en el título del libro no se ven reflejadas, ya que se engloban las cinco variantes en la autodenominación hñähñú, la cual corresponde únicamente a la variante hablada en el Valle del Mezquital. En ese momento, se evitó emplear el vocablo "otomí" por la carga peyorativa que ha llevado implícita durante siglos. Sin embargo, como un término operacional resultaría mucho más viable para referirnos al conjunto de variantes pertenecientes a una misma lengua.

[85] Véase Anexo III

Estos libros son tratados como materiales didácticos, a través de los cuales se procura el uso de la lengua indígena. Empero, ambos casos (el libro para iluminar y el libro a color), no entran del todo en esa categoría en tanto que al revisar las ilustraciones que acompañan el texto donde se presenta la adivinanza, si bien, éstas son coherentes y pertinentes con el texto, la ilustración, da inmediatamente la respuesta, aún si el niño no sabe leer ni entiende el hñähñú. La imagen al encontrarse al centro y al ser de un mayor tamaño, atrapa la atención de los lectores desde el primer vistazo.[86]

Para el caso de los talleres, -y debido a mi carente competencia lingüística en hñähñú- se proporcionaba únicamente el audio y, en la mayoría de los casos las letras de las adivinanzas eran proyectadas a través de una pantalla, sin dejar que los niños avistaran las imágenes del libro ya que en estas se muestra de manera explícita la respuesta. Digamos que la didáctica de los mismos radicó más en la creatividad, estrategias y forma de emplear estos materiales que en ellos mismos. A su vez, es posible ver que no se contó con la planeación adecuada para la presentación de contenido, es así que en las páginas finales del libro (versión para colorear) encontraremos una breve introducción con datos generales sobre las poblaciones otomíes y sus variantes, así como notas de pronunciación y escritura y notas con información adicional del contenido de las adivinanzas, por ejemplo: ¿cuáles son los mezquites?, ¿a qué/quién se le llama molendera?, ¿cuál es la importancia de la lluvia en la región del Valle?, ¿qué tipos de víboras se pueden encontrar en el Mezquital? Todo lo anterior, a pesar de tratarse de una versión "monolingüe" se presentó únicamente en español.

Por otra parte, en cuanto al contenido y descripción de las características de la lengua, específicamente en las líneas donde se señala la particularidad tonal de las lenguas otomangues y donde se proporciona un ejemplo en hñähñú de tono bajo y alto, se encuentra un error ya que en el texto se dice que *hñè* (tono bajo) significa barranca y *hñé* (tono alto) singnifica agua. En realidad ésta última con tono alto significa espejo y no agua, como se señala en el cuerpo del texto.

[86] Véase Anexo IV

Las valoraciones realizadas por los asistentes de los talleres y hablantes de la lengua indígena, fueron variadas. Hubo quienes sugerían que sería mejor si se integraban un mayor número de elementos presentes en los bordados realizados en la región del Valle del Mezquital en lugar de imágenes retomadas de los tenangos. Por otra parte, sugerían que en la adivinanza de la cebolla, la mujer que aparece en la ilustración debía llevar la vestimenta tradicional hñähñú, a fin de representar de una manera más directa a las mujeres otomíes del Mezquital.

En cuanto a la versión del libro a color, tuvo una mayor aceptación por parte de los adultos, comentando que les agradaban mucho los colores tan llamativos y, aseguraban que este factor incidiría en gran medida en atrapar la atención e interés de los niños para aprender el hñähñú.

Al preguntarle a una persona adulta de la comunidad "El Xothi", qué versión del audio-libro le gustaba más, respondió que *"el de color, porque le entendemos más mejor con los dibujos"*.

En cambio, la mayoría de los niños sotuvo que preferían el libro para iluminar ya que así podían echar a volar su imaginación y llenar de colores los trazos según su creatividad y gusto. Aunque, hubo a quien no le agradaron ninguno de los audio-libros y afirmó que prefería los empleados en el salón de clases, lo cuales son ditribuidos por la SEP ya que a través de estos, podía aprender muchas otras cosas.

Con respecto al audio, ninguno de los asistentes conocía ni el trabajo del musicalizador ni al musicalizador y, una de las personas adultas comentó que le hubiera gustado escuchar música hñähñú en los intermedios del audio de las adivinanzas. Este hecho me permite reflexionar en torno a la pertinencia del audio que se incluye en los materiales. Si bien, para la sociedad hispanohablante, tan solo el nombre del musicalizador tiene prestigio por sí mismo, parece que le da un valor agregado a los audio-libros[87], situación contraria a lo que sucede en las

[87] Tal es el caso que en la versión publicada del libro *Yä nt'ägi thuhu hñähñú*, publicada por la SEP al ser seleccionado como parte del Programa de Bibliotecas del Aula, se eliminaron unilateralmente por la entidad encargada de la publicación, los créditos tanto los nombres de los autores de las adivinanzas (los niños) como el de los colaboradores, dejando en la portada únicamente el nombre del libro y el del ilustrador/musicalizador. Esto, sin contar que en la contraportada, donde se incluía información con datos

comunidades indígenas a las cuales va dirigido el material, ya que éste no figura una gran relevancia. Como se ha señalada en un apartado anterior, en el Valle del Mezquital, hay incipientes experiencias de recuperación de la tradición musical hñahñú y del uso de la lengua en tendencias musicales contemporáneas, cuestión que sería de total pertinencia considerar en las estrategias para la creación de material en pro de la revitalización lingüística y cultural del otomí del Mezquital.

Los asistentes que proporcionaron sus opiniones acerca del material coincidieron en que les gustaría que existieran recursos didácticos con contenido sobre todo de la vida cotidiana de los hñähñús, así como contenido sobre las artesanías producidas en el Valle del Mezquital, poemas pero sobre todo cuentos, fábulas y juegos.

Después de un análisis a partir tanto de la rejilla de evaluación como por las opiniones de los usuarios del material, es claro que el audio-libro *Yä nt'ägi thuhu hñähñú* contiene varias fallas, errores e incluso omisiones. Sin embargo, también es claro no solo el gusto por las personas, sino también la necesidad de generar nuevos materiales con características similares a las presentes en el audio-libro. El punto que ha cobrado mayor relevancia y eco en las comunidades hñähñú y, a mi parecer, sobre todo en los niños que participaron en esta primera edición de libro, es la co-autoría a partir de la cual fue trabajado el material. Así, se trató que fuera construido a partir de las bases sociales de la comunidad misma, a fin de integrar los elementos que ellos consideren preponderantes y pertinentes. No obstante, es notable que hace falta una mayor participación de los integrantes de las comunidades otomíes en el arduo proceso de formación, organización, ilustración y diseño del material.

El hecho que el libro contenga audio ha sido un gran soporte para los usuarios hablantes y no hablantes. Al respecto, la mayoría de los asistentes sostuvo que les parecía muy buena idea que se incluyera el audio, porque así podrían aprender a pronunciar el hñähñú y además, tienen la posibilidad de conocer las diferencias fonéticas entre las variantes del otomí. Sin embargo, estoy

---

referentes a la población otomí, se redujo a un par de líneas para que el resto fuera dedicado a la biografía del autor de las ilustraciones y música.

consciente que el tema de interculturalidad entre las variantes lingüísticas del otomí es un eje que debe explorarse con mayor detalle, desafortunadamente, por cuestiones de tiempos académicos no fue posible abundar en esta investigación.

Por ahora, digamos que el audio-libro destaca el desarrollo de competencias culturales e interculturales en los usuarios, lo cual es un primer paso pero aun insuficiente.

CAPITULO 5

Claroscuros en la revitalización lingüística del hñähñú del Valle del Mezquital

> "Las piedras coexisten, las personas convivimos. Y esta inevitable relación es fuente de posibilidades y fuente de conflictos, contradictorio manantial de dichas y desventuras [...] Por desgracia, a los seres humanos no nos resultan fáciles ni siquiera las cosas que nos son imprescindibles. Por eso hay que aprender a convivir, es decir, a aumentar alegrías y disminuir asperezas de la convivencia [...] La calidad de nuestra vida va a depender del sistema de relaciones que consigamos establecer, y trenzarlo bellamente es el arte supremo."
>
> José Antonio Marina

5.1 Actores en la revitalización lingüística del otomí del Valle del Mezquital

En el capítulo anterior he hecho referencia a los colaboradores que participaron durante el proceso por los esfuerzos de revitalización del hñähñú. Siguiendo esta línea, en este apartado, me interesa hacer hincapié en uno de los hallazgos etnográficos resultantes de mi acercamiento; mediante el cual se nos plantea la necesidad de reconocer los diversos actores, sus intereses y la estructura de poder vinculado a la toma de decisiones con respecto a la transmisión y enseñanza de la lengua. Ello se torna de vital importancia a la hora de considerar las alianzas

estratégicas, y la focalización de los sujetos implicados en el proceso de revitalización del hñähñú. Toda vez que el discurso respecto de la valoración de la lengua ha sido asumido por la estructura de mediación política, líderes intelectuales y otros actores de las comunidades, sin que necesariamente esto se manifieste en prácticas reales u homogéneas por la revitalización de la lengua. Dicho lo cual, fue posible reconocer tres tipos de actores, a saber, 1) actores institucionales entre los cuales ubico las orgánicas de intermediación política y, los docentes asumidos como líderes intelectuales; 2) los actores individuales, movidos por el interés en la lengua pero sin los recursos técnicos ni el capital social para sistematizar proyectos de largo aliento y 3) los niños –fundamentales en nuestro abordaje-, que pese a manifestar un interés activo en este tipo de proyectos no tienen espacios para decidir ni recursos para gestionar el desarrollo de estos. En los siguientes apartados, serán tratados los referidos actores a manera de mostrar tanto la diversidad social existente en el contexto de revitalización en la zona del Valle del Mezquital, así como el papel que juega cada uno de ellos en los procesos de revitalización de la lengua indígena lo cual permitirá a su vez visualizar las distintas aristas presentes en el proceso de revitalización del hñähñú. Ángulos que deben ser considerados para reflexionar, comprender y a la vez vislumbrar la dirección y acción en la que deben ser dirigidos y planificados nuestros esfuerzos.

5.1.2 Actores institucionales

De los actores institucionales que intervinieron en los procesos de revitalización del hñähñú, han sido los integrantes del Consejo Supremo Hñähñú, profesores[88] y ex profesores del sistema de educación indígena en el Valle del Mezquital.[89] Si bien, su apoyo en la gestión de los talleres fue fundamental para el desarrollo de los

[88] La agencia de estos en los procesos de revitalización del hñähñú será tratada en el apartado 5.2 del presente capítulo. Por ahora, solo se hará referencia al papel que juegan las orgánicas institucionales.

[89] En este tenor, la posición social y el "capital simbólico" (Bourdieu, 1982) que poseen, los dota de reconocimiento y prestigio ya que representan a un grupo cultural y socialmente dominante; es decir, "representan un proyecto modernizador que en la región es altamente valorado" (Hamel y Muñoz, 1983 en Sierra, 1992:12), por lo tanto, ocupan lugares claves como cargos importantes de dirección o representación tanto en la organización del CSH como en la organización local de sus comunidades. Este capital simbólico, según Sierra (Ibid) "se ejerce y se reproduce a través de su competencia discursiva".

mismos, a través de mi acercamiento y las estancias de campo, se volvió más notable la transferencia de responsabilidades hacia entidades ajenas a la comunidad, es decir, hacia el investigador.

En el capítulo 2, 3 y 4 de la presente investigación, he mencionado que se recurrió al CSH solicitando apoyo para la gestión de los talleres así como de colaboradores interesados en el reforzamiento y transmisión de la lengua indígena. En su respuesta positiva ante la solicitud se reunió a un grupo de personas, las cuales fungirían como colaboradores en el proceso de revitalización del hñähñú. No obstante, en dicha reunión y a través de los testimonios de los asistentes sobre las razones por las cuales asistieron al "taller muestra" -en donde se explicaban los objetivos y la metodología a emplear en las comunidades-, algunos de ellos comentaban que no sabían exactamente las razones por las cuales habían sido convocados por el consejo. No obstante, tenían conocimiento de que se trataba de organizar cursos para la alfabetización en hñähñú.

Al explicarles las intenciones reales del curso, varios de ellos expresaron declaraciones de buenas intenciones para colaborar en proyectos de dicha índole, ya que sufrían en carne propia el desuso y el desplazamiento del hñähñú por lenguas hegemónicas como el español, por lo tanto, solicitaban se realizaran los talleres en sus respectivas entidades. Todos los asistentes se comprometieron en trabajar colaborativamente por el reforzamiento de la lengua indígena. Por mi parte, me comprometí en acompañarlos en el proceso, a fin de proporcionarles las herramientas y compartirles estrategias distintas a las empleadas tradicionalmente en los contextos de enseñanza de segundas lenguas, a modo de que se apropiaran de esa propuesta metodológica comunitaria, colaborativa y extraescolar, la cual ha mostrado tener resultados favorables en otros contextos de habla indígena. A su vez, me comprometí en proporcionar el material necesario para realizar los primeros talleres.

Después de dicha reunión, a los integrantes del Consejo Supremo Hñähñú, les interesaba sobre manera, definir las fechas para llevar a cabo los talleres a fin de organizar y reunir a la población en las comunidades de Xothi, Santa Ana Bathá y Taxadhó. En este punto, hubo cierta fricción al no poder establecer las fechas

que ellos proponían debido a que me había comprometido con antelación a impartir los talleres en la comunidad del Boxo, por lo que las fechas se ajustaron a los tiempos "convenientes" de ambas partes.

Durante el tiempo de gestión y de organización, me comuniqué con personal del CSH para confirmar las fechas y un número aproximado de asistentes para llevar material suficiente. Me comentaron que por cuestiones logísticas los talleres se habían recorrido una hora y se había decidido por parte del CSH, que los talleres se llevarían a cabo, el mismo día en dos comunidades de Chilcuautla, a saber: Xothi y Santa Ana Bathá. A cada taller asistirían alrededor de 50 personas. Por lo que los enlaces de las comunidades recalcaron la necesidad de llevar material para todos los asistentes.

Para la convocatoria de la comunidad, se encontraban elaborando un cartel, el cual sería puesto en espacios estratégicos a fin de garantizar la asistencia de la población. Así, después de unos días, me enviaron para visto bueno el cartel diseñado, en el cual se preponderaba el uso del español por lo que sugerí y realicé una propuesta bilingüe en donde aparecía en primer plano el hñähñú y en segundo plano el español, a fin de fomentar y posicionar el uso de la lengua indígena. Al final, comentaron que la propuesta que había realizado había sido aprobada por el CSH, no obstante, al enviarme los enlaces electrónicos para hacer extensiva la invitación a los talleres me percato que mis comentarios fueron tomados en cuenta en lo más mínimo.[90]

En el primer taller realizado en las comunidades de Xothi y Santa Ana Bathá, asistió tanto el presidente del CSH como los representantes de los demás municipios que se encuentran adscritos al mismo. Así, después de un discurso político inaugural en donde se enfatizaba la importancia del fomento y transmisión del hñähñú así como las acciones que se han venido realizado por el CSH a favor de la población indígena en el Valle del Mezquital, el presidente y los representantes se retiraron del espacio donde se llevó a cabo el taller dejándome "al frente del grupo". Es importante mencionar –como ya he señalado antes- que la

[90]https://www.facebook.com/216908824994754/photos/a.216915674994069.60582.216908824994754/729450213740610/?type=1&theater

persona que me acompañaría en la co-dirección de los talleres tuvo una nula participación en las actividades (Cf. Capítulo 4), así el papel tomado por dicha persona se redujo a cuestiones logísticas. Por otra parte, era notable una sensación de hostilidad por parte de las personas que asistieron, lo que de alguna manera complicó un poco la dinámica, sobre todo al inicio del taller. Sin embargo, en la primer parte de las actividades, donde me enfoqué en destacar el desplazamiento ante el cual se enfrenta la diversidad lingüística y cultural de México, se evidenciaron reflexiones metalingüísticas, donde algunos de los participantes mostraban su preocupación por la pérdida de elementos lingüísticos y culturales hñahñús.

Hora y media después –tiempo en el que se logró llevar a cabo la dinámica- los representantes del CSH se reunieron afuera de las instalaciones donde se realizó el taller, con la finalidad de partir juntos hacia la comunidad de Santa Ana Bathá para dictar nuevamente su discurso político inaugural. En esta segunda comunidad, los asistentes eran en su mayoría niños, por lo que el discurso oficiado por los dirigentes del consejo no les causó mucha resonancia. Posteriormente, al finalizar su discurso y de la misma manera como sucedió en la comunidad anterior, los miembros del CSH se retiraron de la entidad para poder cumplir sus compromisos previos, no sin antes, dejar establecida la fecha en la que se impartirían los siguientes y futuros talleres.

La situación en la comunidad de Taxadhó no fue distinta, ya que se siguió con el mismo protocolo burocrático sumado a una mala organización y gestión para realizar las actividades, es decir, el taller se impartiría para 70 niños de prescolar, asegurando la colaboración de las profesoras a fin de auxiliar en el control del grupo, ya que al ser niños menores de 6 años, se requería un mayor apoyo en tanto que es más complicado captar su atención. Sin embargo, dichos docentes se deslindaron al enterarse del tipo de actividad a realizarse -y que a juicio de los mismos no les compete- por lo que se retiraron del plantel.[91]

[91] En el capítulo 2, señalé que para el caso de la comunidad de Taxadhó, acudió una persona a solicitar los talleres para que se realizaran en su comunidad. Esta persona, después de que se concluyó el taller en el prescolar, ofreció una disculpa por la carencia de interés de los profesores y asistentes, así que sugería que se realizaran en otros espacios con gente vecina interesada en el fomento y revitalización del hñähñú. Esta idea

Estas circunstancias, me permitieron reflexionar en el papel mediador del CSH, considerando su discurso inaugural como un ejercicio de autoridad y como una forma de "ritualización del poder" (Sierra, 1992: 12) otorgado y legitimado por los miembros de las comunidades. En este sentido, siguiendo a María Teresa Sierra, a través de la actuación de los dirigentes fue posible apreciar en la práctica un ejercicio de la autoridad sustentada en el consenso y el reconocimiento. En este sentido, nos encontramos ante un tipo de "autoridad limitada" fundada en un poder simbólico (Bourdieu, 1980) y que en consecuencia, necesita de una continua relegitimación manifestada y reproducida mediante el discurso.

En suma, tanto el intento por imponer los horarios a su conveniencia, como la presentación del cartel sin considerar mis observaciones, constituye una relación de poder desigual que establece el CSH con posibles colaboradores. Es evidente que la estructura del CSH se organiza de manera vertical, en tanto la apreciación de relaciones de poder asimétricas, en donde cada miembro de dicho consejo ocupa cierta posición, por lo que los roles de cada uno se encuentran claramente delimitados. En este sentido, se vuelve evidente que mi posición en la orgánica institucional, se ubica en el nivel más bajo, donde no tengo libre agencia para desarrollar un proyecto de reforzamiento de la lengua, sumado a que tanto los integrantes del consejo como los miembros de las comunidades me ven con un individuo ajeno a su contexto. Sin embargo, y a pesar de ello se me transfirieron una serie de responsabilidades, con base en mi posición social: ser estudiante de posgrado, investigadora[92] e interesada en el reforzamiento y transmisión y revitalización del hñähñú.

---

me pareció mucho más fructífera, en el sentido de ser un grupo más reducido conformado por personas interesadas en el tema, por lo que le mostré mi total disposición para acompañarlos en los talleres. Al tratar de planificar dichas actividades, esta persona comentó que antes debía informarle al presidente del CSH, a modo que aprobara el "traslado" de las dinámicas al contexto sugerido.

[92] El hecho de estar implicada en un ámbito académico y de investigación lleva implícitos para los integrantes de las comunidades indígenas –no queriendo generalizar- cuestiones que tienen que ver con ser expertos en el tema, tener las soluciones de facto para revertir una inmensa cantidad de procesos además de solvencia económica, entre otras tantas "bondades" imaginarias.

5.1.3 Actores individuales

Dentro de la esfera institucional hñähñú se encuentran difuminados una gran cantidad de actores individuales que juegan un papel protagónico en esta investigación. Si bien, su posición social no es la misma que la de los dirigentes del CSH, fue posible apreciar que tales actores mostraban una práctica discursiva (en hñähñú y en español) similar a la de los dirigentes y representantes del consejo. De tal manera que dentro de sus comunidades, ocupan lugares clave de representación y poder a nivel local. De este modo, quiero centrar mi atención en uno de esos actores de origen campesino, el cual tuvo una participación un tanto "activa" en los esfuerzos de revitalización del hñähñú.

En el capítulo 3, apunté que en uno de los talleres realizados en la comunidad de Santa Ana Bathá se incorporó un colaborador, el cual había asistido al "taller muestra" donde se hizo la propuesta y se mostraron los objetivos y la metodología empleada. Esta persona, externaba su preocupación por la pérdida de la lengua hñähñú en las generaciones más jóvenes, haciendo hincapié en la carencia de materiales atractivos y lúdicos para la transmisión de dicha lengua. De tal manera que expresó su intención y deseos por trabajar colaborativamente por el reforzamiento del hñähñú. Empero, dicha persona se incorporó a las dinámicas, -una vez que estas habían tomado marcha- a modo de darle continuidad y seguimiento a las mismas, debido a que por cuestiones académicas, personales y económicas me resultaba imposible trasladarme cada ocho días para dar los talleres.

Al momento de presentarlo con los niños esta persona comenzó a pronunciar un discurso un tanto político y académico en el cual mencionó lo siguiente:

> "*Como ahora yo les voy a dar el curso, les voy a pasar esta hoja y se me van a anotar todos y, cada clase voy a pasar lista... y, cada que alguien falte se le va a sancionar... [...] Para el curso... vamos a usar este libro* (libro distribuido por la SEP para las clases de lengua indígena, nivel primaria)*, y nos vamos a aprender bien las vocales y el Himno Nacional y también los voy a evaluar, ¿porqué? Porque luego vienen a supervisar mi trabajo y si ustedes no aprenden, entonces yo tengo problemas...porque para eso me mandaron llamar.*
>
> -HCH, febrero 2014

A través de este testimonio, es posible apreciar la situación de caciquismo que sigue preponderando al interior de las comunidades del Valle del Mezquital; a la vez que tanto la aserción de esta persona como la actitud tomada al estar frente al grupo, muestra la reproducción de modelos en donde se evidencía cierto poder, asignado por sí mismo -debido a una experiencia de vida fuera de su comunidad donde adquirió una serie de conocimientos, prácticas y capital simbólico- pero legitimado por los demás miembros de las comunidades del Mezquital; por lo que a la vez reprodujo un esquema de relaciones asimétricas aprendidas y heredadas, como es el caso del modelo de educación tradicional, en donde los alumnos son repositorios de conocimiento y solo el docente tiene la razón.

Tales circunstancias (posturas, actitudes e ideologías expresadas por dicho individuo), visualizadas desde la perspectiva de una metodología colaborativa, co-autorial y sobre todo comunal, para llevar a cabo esfuerzos de revitalización lingüística, no hacen más que frenar el posible desencadenamiento de ideologías positivas a favor del hñähñú. Por lo cual, estos posicionamientos en los cuales se manifiesta un tipo de "bloqueo ideológico" que no permite una reflexión crítica, ni mucho menos da lugar a la generación de conciencia sobre el tema de la pérdida del hñähñú, es a mi parecer uno de los desafíos más grandes ante los cuales se enfrenta los procesos y esfuerzos de revitalización lingüística y cultural en general.

5.1.4 Niños y niñas del Valle del Mezquital

El papel que han desempeñado los niños y niñas de las comunidades del mezquital en el proceso de revitalización del hñähñú, ha sido fundamental en tanto su participación activa en las interacciones desarrolladas en los talleres. Empero, es importante mencionar que al inicio de las actividades y en los casos en donde se contaba con la presencia de adultos, los niños al igual que ellos, mostraban un comportamiento pasivo, este comportamiento puede deberse a la herencia de estigmas e inseguridades lingüísticas por parte de los padres debido a sus experiencias de dominación y disciminación. Como sostiene Vigotsky (1987), el

comportamiento que conduce al desarrollo ocurre primero en el plano interpersonal, a través de la co-construcción de la interacción social entre el niño y una persona con mayor conocimiento. Dichosamente, dicho comportamiento fue transformado positiva y activamente a la hora de desarrollar las dinámicas en donde el juego era el eje rector (Cf. apartado 4.4). De tal manera que los niños que participaron en cada uno de los talleres mostraron un empoderamiento activo visible en sus interacciones e intervenciones en hñähñú. Un corolario de esto es que los niños son nichos potenciales para procurarle continuidad y desarrollo a los esfuerzos de revitalización de hñähñú.

No obstante, reconozco que tal como señalé al inicio del presente capítulo, los niños carecen de agencia e incidencia real en el establecimiento de este tipo de estrategias revitalizadoras. Toda vez que las desiciones para el desarrollo de este tipo de acciones que muchas veces consideran a la infancia como un actor o beneficiario principal, son tomadas por adultos. Incluso, en muchos casos la propia deliberación respecto de la participación o no de los niños, está supeditada a la decisión de un adulto, sean sus tutores o sus maestros. Un ejemplo ha sido mencionado en el capítulo 4, en donde algunos padres de familia, ante la explicación de los objetivos y la dinámica en que se desarrollarían los talleres, deliberaron negar a sus hijos el permiso para asistir a estas prácticas. Esta situación reñía con la buena disposición que mostraron, en todas las comunidades en que se desarrolló esta investigación, los niños y niñas, tanto a la hora de las dinámicas como a la hora de solicitarnos la continuidad de este tipo de instancias en sus comunidades.

5.2 Estigma, orgullo y resistencia en los esfuerzos de revitalización del hñähñú

Con base en los acontecimientos suscitados durante el desarrollo de la investigación, he podido discurrir e identificar tres tipos de experiencias que a su vez se interconectan entre sí, las cuales muestran las distintas caras a enfrentar en el proceso de revitalización lingüística y cultural del hñähñú, las cuales tienen que ver directamente con 1) el estigma, 2) el orgullo de ser hñähñu y 3) la resistencia,

por un lado al extractivismo y por otro lado, una resistencia por el mantenimiento lingüístico y cultural del hñähñú

La cuestión del estigma, se vuelve notable en la minusvaloración que hacen los propios hablantes por la lengua y cultura hñähñú. He apuntado que en la actualidad, la mayoría de los integrantes de la comunidad hñähñú no cree importante ni mucho menos necesario transmitirle a sus hijos los conocimientos concernientes a la lengua y cultura indígena, ya que conciben a esta como una manera de atraso y de freno para lograr una exitosa movilidad económica y social (Cf. Capítulo 1, apartados 1.2.2 y 1.2.4). Por ende, ha habido un cese en la transmisión intergeneracional. Hoy día, las generaciones jóvenes tienen como primera lengua el español y un conocimiento incipiente del hñähñú (Cf. Capítulo 1 y 2).

Por otra parte, la imposición de las ideologías dominantes ha impactado de manera directa en los hablantes mismos y en el uso del hñähñú en su cotidianeidad, generando así una serie de prejuicios, contraponiendo la oralidad y la escritura; estimando que si su lengua no posee una tradición escrita le resta valor. Ejemplo de ello fue notable y vivenciado al momento de presentar la propuesta de los talleres de revitalización lingüística a los integrantes de las comunidades tratadas (sobre todo en la comunidad "El Boxo"). Como ya he señalado anteriormente, los objetivos de dichos talleres distan considerablemente de la alfabetización en la lengua indígena, lo cual fue reflejado en el rechazo de las personas por asistir o por permitir asistir a sus hijos a los talleres, considerando que no obtendrían ningún beneficio al respecto. Este punto nos encamina- tal como lo señalo en el Capítulo 4- a la idea generalizada que tienen los integrantes de la población hñähñú, al considerar el aula escolar como el único espacio de enseñanza, reduciendo a la lengua indígena a un uso meramente emblemático. De tal manera, que –a juicio de los integrantes de las comunidades a tratar- los talleres (sin hacer mención del hogar o la comunidad misma), al enfocarse en actividades extraescolares y en los cuales el eje rector era el juego, carecían completamente de la seriedad requerida para la enseñanza/ aprendizaje de una lengua.

Por otra parte, es posible observar un tipo de contrariedad que se refleja en los estigmas que ha dejado el colonialismo, en el sentido de dejarle por completo las riendas de la revitalización de la lengua hñähñú al investigador y, no tener una proactividad. Aún cuando la intención se encaminaba en desencadenar procesos de reforzamiento y revitalización de la lengua, construidos desde las bases sociales propias.

En este mismo sentido, la segunda de las experiencias se encuentra directamente relacionada con lo arriba mencionado y que es el otro lado de la contrariedad. Ésto pude apreciarlo a partir del acercamiento e interés propio, por parte de algunos miembros de comunidades pertenecientes al Valle del Mezquital, quienes expresaron su preocupación por la pérdida de las prácticas lingüísticas y culturales en sus comunidades de origen. De tal modo que -como he señalado- solicitaban la impartición de los talleres en sus comunidades, haciendo hincapié en que requerían que se concientizara tanto a los niños como a la sociedad perteneciente a dichas comunidades sobre el valor y la importancia que representa hablar una lengua indígena y ser parte de una cultura y sociedad ancestral. A su vez, algunas de las personas que se acercaron a solicitar los talleres, compartieron las experiencias que ellos han tenido al tratar de implementar algún tipo de acción que refuerce y promueva el interés y el uso del hñähñú en sus comunidades, sin embargo, solicitaban apoyo para implementar otro tipo de estrategias que lograra la atracción de los niños y niñas de sus comunidades.

Por otra parte, y como ya he mencionado, a pesar que los niños en su mayoría tienen un bilingüismo pasivo en hñähñú, a la hora de desarrollar los talleres y al ver que los insumos empleados (audio-libros) habían sido creados por otros niños de una comunidad vecina, los llenaba de orgullo y de deseo por participar en las actividades, a fin de contribuir con lo poco o mucho que sabían en la lengua indígena para el diseño de un nuevo material. Así, emergieron una serie de actitudes positivas despertando en ellos un tipo de empoderamiento activo, posibilitando el desarrollo de competencias en la comprensión y producción oral del hñähñú.

Al inicio de este apartado, hice mención de las experiencias relacionadas con la resistencia al extractivismo y con la resistencia por mantener la lengua y cultura hñähñú. En este tenor, la primera, podría resumirse de la siguiente manera: todo lo que tuviera que ver con la lengua y cultura hñähñú "pertenece" a los de esa cultura, por lo que resulta inaceptable que los de afuera "se apropien" y tomen voz de lo que corresponde a "los de adentro" (Edwards, 2011). De tal manera que en algunos casos, los hablantes han optado por ensimismarse y detener la transmisión de la lengua a las generaciones subsecuentes, a fin de dejar de ser presa de los académicos (lingüistas) quienes en la mayoría de los casos se han dedicado a extraer sus conocimientos en hñähñú, sin ver un retorno ni mucho menos saber qué hicieron con todo ese bagaje lingüístico y cultural.

La segunda perspectiva, permite potenciar articulaciones virtuosas con los académicos y activistas por el reforzamiento de la lengua, trabajando de manera conjunta y logrando una incidencia más directa. A su vez, en el caso de los migrantes, una manera de resistencia y de arraigo lingüístico y cultural se vuelve posible mediante la conformación de comunidades hñähñús formadas en su nuevo lugar de residencia.

Como podemos ver, los tres tipos de experiencia identificadas "se basan en el uso de categorías antagónicas que sitúan a los grupos sociales y sus prácticas lingüísticas en polos positivos o negativos contrapuestos" (Avilés, 2011:207). En este sentido, fue posible apreciar que las personas implicadas en los esfuerzos de revitalización del hñähñú del Valle del Mezquital, mediante sus reflexiones metalingüísticas y sus prácticas sociolingüísticas coinciden con las ideologías y estigmas heredados por la colonización, de tal manera que han ingeniado mecanismos de defensa ante circunstancias de vulnerabilidad.

CONCLUSIONES

Como he mencionado al inicio de este escrito y con base a su vez en fuentes y referencias consultadas respecto al tópico de revitalización lingüística, es posible apreciar que las experiencias documentadas generalmente hacen referencia a casos "exitosos" donde las lenguas se han (re)apropiado de espacios de uso de los cuales habían sido desplazados por lenguas hegemónicas, además de lograr una transmisión intergeneracional de la lengua en cuestión. En este sentido, pocas investigaciones refieren a esfuerzos cuyo inicio se encuentra en un estado germinal, el cual a su vez se encuentra permeado por una gran cantidad de conflictos los cuales determinarán el seguimiento o no de estos procesos. En esta dirección, a través de los cinco capítulos que conforman la presente pesquisa, he tratado de observar, analizar, incidir y mostrar los procesos sociolingüísticos y socioculturales específicos del contexto del hñähñú del Valle del Mezquital. La intención se encamina a compartir las experiencias enfrentadas en los esfuerzos por la revitalización del hñähñú, a fin de promover una reflexión y (auto) crítica para posibles y futuras investigaciones en el campo de la revitalización lingüística, considerando que "la revitalización lingüística es un campo de trabajo que implica muchos procesos micropolíticos de colaboración, análisis y evaluación ética de nuestro quehacer" (Córdova, 2014:379).

En tal sentido, me parece necesario mostrar que no en todos los casos el resultado es netamente favorable, sino que existen distintos grados de aceptación o rechazo, los cuales dependen en gran medida de las condiciones histórico-sociales-lingüísticas y culturales de la comunidad que se trate. De esta manera, las estrategias empleadas en cada contexto tendrán que ser adaptadas, transformadas e incluso inventadas de acuerdo a las necesidades y demandas de cada población.

Así, lejos de considerar a esta investigación como concluida, quisiéra destacar que el presente esfuerzo es apenas el comienzo de un proceso que requiere un compromiso comunitario real, en donde se vuelve inevitable el enfrentarse a una gran cantidad de desafíos como los descritos en el presente texto y, que sin duda alguna dan pie a una gran cantidad de reflexiones e investigaciones antropológicas y lingüísticas.

En este sentido y como he señalado, dentro de la presente experiencia de revitalización del hñähñú del Valle del Mezquital, nos topamos con un cúmulo de retos por enferentar. Por un lado, no fue posible el involucramiento activo de los miembros adultos de las comunidades, debido a que la mayoría de ellos consideraron a las dinámicas realizadas como un "juego de niños" y por otro lado, través de los discursos ocultos -lo no dicho- fue posible apreciar un "bloqueo ideológico" que impidió su involucramiento activo en las dinámicas realizadas. Este por ejemplo ha sido uno de los retos más complejos enfrentados en la presente experiencia, dado que al tratar de roper con dicho bloqueo implicaba a la vez tocar fibras muy sensibles debido a que en muchos casos el uso del hñähñú ha ido acompañado de golpes, burlas y discriminación, por lo que las personas optan por el silencio. Todo lo cual, complica un tanto más la re-generación de conciencias positivas enalteciendo el prestigio lingüístico del hñähñú a fin de promover y desencadenar esfuerzos para la revitalización de la lengua indígena.

Aunado a este reto, se encuentra la mediación política ejercida por parte de la organización institucional, la cual ha marcado de manera determinante relaciones de poder que lejos de favorecer y procurar un trabajo colaborativo por la revitalización del hñähñú, ha hecho un tanto más compleja su incidencia. En este sentido, hoy día sigue siendo visible un caciquismo regional que continúa

dominando la zona del Valle Mezquital, generando conflictos regionales que inciden en la estructura del poder de las comunidades, y que se reflejan en una participación desigual en la dinámica organizativa comunal (Cf. Sierra, 1992). Al respecto, quiero subrayar que "el desplazamiento de una lengua tiene lugar justo por las desgualdades sociales y relaciones de poder que existen en ciertos contextos que, por lo general, tienen cierto grado de erosión social" (Córdova, 2014:380). En esta línea, queda claro que los desafíos a enfrentar tanto por la comunidad académica como por la sociedad en general no son nada sencillos. Primero porque las comunidades (en general) han sufrido una resemantización; ahora lejos de ser comunidades en el sentido tomado "como unidades[93]", se encuentran fragmentadas por relaciones de poder individualistas que más que beneficiar a la población, se genera una mayor ruptura en donde cada grupo lucha y procura su bienestar, lo que en la mayoría de los casos, fomenta ideologías negativas hacia la lengua y cultura propia.

Lo mismo sucede en el ámbito académico y de investigación, donde predomina un recelo académico que tiene que ver con cuestiones de ver quién hace mejor trabajo que quién, y en donde efectivamente, los recursos otorgados por algunas instancias suelen ser generalmente el objetivo. Es claro a la vez, que la misma lógica en que se distribuyen los recursos financieros se genere una competitividad entre los que trabajamos y tratamos de llevar a cabo una praxis en pro del desarrollo y continuidad de las lenguas y culturas mexicanas. Sin embargo, a mi parecer, es imperioso que dicho esfuerzo supere el afán académico y logre una incidencia en la planificación política y en la readecuación de la forma y los fines con los cuales en la actualidad se trata, a nivel institucional, la cuestión de la educación de las lenguas indígenas. En palabras de Marc Augé (2013)

> La revolución verdadera sería la extensión de la educación a todos. Revolución en el sentido estricto. La utopía de la educación es una utopía social, no metafísica, y por tanto, no es imposible. Se puede mejorar el sistema educativo y extenderlo, aunque ahora no está encaminado a reducir las desigualdades. Es lo que debe hacer la democracia.

[93] Comunidad, entendida en los términos propuestos por Coronado, 1999:23 citado en Coronado, 2003:245: […] una unidad social en sí misma, "con estructura organizativa propia, que aun cuando dependa de la sociedad nacional, actúa en el marco de su propia dinámica por medio de prácticas sociales y normas legitimadas por la colectividad en el interior del grupo"

En dicho sentido, un avance en el ámbito de políticas lingüísticas y educativas, se ha dado a partir del decreto lanzado en 22 de mayo del 2014, en donde se promulga una educación intercultural para todos y no solo para las poblaciones indígenas y rurales, a las cuales originalmente habían sido destinadas. Lo deseado y esperado ahora, es que dicho decreto no se quede en el aire como los demás y trascienda a una praxis en pro de una verdadera "interculturalidad".

A pesar de las limitaciones y los desafíos arriba mencionados, me parece pertinente reconocer, a su vez, las buenas prácticas emergentes de dicha intervención. En este sentido, fue posible demostrar que la metodología del PRMDLC, el uso de tecnologías multimedia tales como audio y video, la música y el juego como estrategia socio-afectiva, lograron un impacto positivo en los asistentes, al menos en el Boxo, Xothi y Santa Ana Bathá, fomentando actitudes positivas hacia el hñähñú, hacia las demás variantes lingüísticas del otomí y hacia otras lenguas indígenas y no indígenas. Así, fue posible ratificar que el uso de tecnologías multimedia, hace posible tanto el reforzamiento de la práctica activa de la lengua hñähñú como el impulso de su uso y visibilidad en nuevos ámbitos (Internet, televisión, etcétera), otorgándole visibilidad no solo a nivel local sino trascendiendo fronteras a nivel global, impulsando así, una apropiación y empoderamiento que favorece tanto el mantenimiento como el desarrollo de dicha lengua y cultura.

Por lo tanto, en términos generales, puedo afirmar que la metodología experimentada en el contexto de interés, fue relativamente exitosa[94] en tanto que los niños se encontraban muy entusiasmados en ser partícipes en actividades lúdicas como el juego de *"ra rok'a xo pa"*. Por otra parte, el material empleado aunque no es netamente didáctico por sí solo, fue posible explorarlo y potenciar su contenido mediante las actividades desarrolladas en las cuatro comunidades y

[94] Me parece preciso hacer la distinción entre el "éxito" de la metodología y del proyecto de revitalización en sí. Ya que desde mi perspectiva, y a partir de los datos etnográficos obtenidos en campo, no podría decir que el proyecto tuvo éxito, más bien diría que el proyecto de revitalización hñähñú, aún se encuentra en un periodo germinal en donde los desafíos son múltiples y de distinta naturaleza. En este sentido, mi intención es tomar como base este estudio a fin de ubicarnos en un presente que puede hacer un mejor futuro en términos del mantenimiento y desarrollo del hñähñú del Valle del Mezquital.

hoy día, forma parte de sus prácticas cotidianas.

En campo, se pudo comprobar que las características sociolingüísticas y actitudinales son distintas de una comunidad a otra, por lo que si bien, en los talleres se presentó el mismo contenido, la forma de acercamiento se dio de manera completamente diferente y fue relativamente posible generar en los niños una conciencia reflexiva a favor del hñähñú y de la diversidad lingüística y cultural en general. En este tenor, estoy convencida que el trabajo con niños es un nicho potencial para posicionar y (re) activar a los (nuevos) hablantes de la lengua, de tal manera que se vuelva posible revertir tendencias de desplazamiento de la lengua indígena. Rompiendo con la herencia y transmisión del "bloqueo ideológico" sobrellevado por los padres. En este sentido, al sembrar una semilla de conciencia, darle seguimento y continuidad es probable que en algunos años sea posible y tome fuerza este movimiento a favor del reforzamiento y las buenas prácticas por el hñähñú del Valle del Mezquital.

Es evidente que los procesos de revitalización lingüística y cultural de cualquier lengua, se desarrollan a paso lento y se requiere forjar un vínculo estrecho entre la comunidad y el investigador, además de recursos humanos capacitados, continuidad, paciencia y recursos materiales para lograr obtener un panorama mucho más clarificador del impacto que pudiera o no generar un proyecto de esta índole. Por el momento, fue posible constatar el alcance y la aceptación por parte de los niños, a este tipo de metodologías extraescolares y lúdicas pero sobre todo, por los materiales producidos a partir de la participación activa de los integrantes de las comunidades hñähñús, haciendo tangibles el conjunto de esfuerzos por el (re)uso de la lengua indígena. En esta senda, he podido constatar que la aceptación, continuidad o incluso rechazo de este tipo de medidas para recuperar la lengua indígena, se fundamentan en una conciencia étnica y en su reivindicación tanto lingüística como cultural, reivindicación que permitirá a la vez fortalecer su identidad. En otras palabras, "la revitalización lingüística no depende de la lengua como tal, sino del cambio de actitudes y relaciones que los actores tengan hacia el uso de la misma" (Córdova, 2014:28). En dicho sentido, "se requiere la participación de los pueblos indígenas [...] para

que sean los actores fundamentales de las decisiones que afectan su vida" (Acuerdos del Congreso Indígena, 1996:20).

BIBLIOGRAFIA

Aguirre Beltrán, Gonzalo. 1973. *Teoría y práctica de la educación indígena*. México, SEP, Sepsetentas.

Appel, René y Pieter Muysken. 1996. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona, Ariel.

Ardila, Alfredo. 2012. "Ventajas y desventajas del bilingüismo" *Forma y función*, volumen 25, 2, julio-diciembre. Bogotá, Colombia, Universidad Nacional de Colombia: 99-114.

Augé, Marc. 2013. "La revolución verdadera, sería extender la educación a todos" en *El País,* 10 de octubre de 2013, Año XXXVIII, Número13.277. Disponible en Internet:

http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/10/07/valencia/1381171903_303647.html [Última consulta 04 de noviembre de 2013]

Avilés, Karla. 2009. *Retos y paradojas de la reivindicación nahua en Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos*. Tesis doctoral. Doctorado en Antropología. México, CIESAS.

-----2011. "Aquí ya no hablan mexicano... ¡Les da pena!" Estigmas nahuas en Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos en Avilés, Karla y Adriana Terven. *Entre el*

estigma y la resistencia: dinámicas étnicas en tiempos de globalización. México, Publicaciones de Casa Chata, CIESAS, El colegio de Michoacán, A.C:181-216.

Báez Cubero, Lourdes (coord.). 2012. *Los pueblos indígenas de Hidalgo: Atlas etnográfico*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Gobierno del Estado de Hidalgo, Consejo Estatal para a Cultura y las Artes de Hidalgo.

Bakker, Dik, Jorge Gómez-Rendón y Ewald Hekking. 2008. "Spanish meets Guaraní, Otomí and Quichua: a Multilingual Confrontation." en *Aspects of Language Contact*, edited by Thomas Stolz, Dik Bakker and Rosa Palomo, Berlin, Mouton de Gruyter: 165–238.

Bakker, Dik y Ewald Hekking. 1998b "El otomí y el español de Santiago Mexquititlan: dos lenguas en contacto" Foro Hispánico Revista Hispánica de los Paises Bajos, 13: 45-73.

---- 1999 "A functional approach to linguistic change through language contact: The case of Spanish and Otomí" *Working papers in Functional Grammar*, 71: 1-32.

---- 2010 "Is Otomí Creating a New Lexical Class for the Modifijication of Noun Phrases as a Result of the Contact with Spanish?" STUF 63, 5–19.

Barth, Frederik, 1976 [1969]. Introducción. En *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México, Fondo de Cultura Económica.

Bartolomé, Miguel Alberto. 2004. *Gente de costumbre y Gente de razón. Las identidades étnicas de México*. México, Siglo XXI

Bartra, Roger. 1974. *Estructura agraria y clases sociales en México*. México, Ediciones Era-Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM.

Bartra, Roger et.al. 1975. *Caciquismo y poder político en el México rural*. México, Siglo XXI.

Bartolomew, Doris. 1954 "Palabras prestadas del español en el dialecto otomí" *Revista Mexicana de Estudios Antropológicos*, 14: 169-171.

----1968 "Concerning the elimination of nasalized vowels in Mezquital otomí" *International Journal of American Linguistics*, 34: 215-217.

----1980. *"Cornfield: a loan translation for the Lumber thouand in some Mexican language". International Journal of American Linguistics*, 46:315-316.

----2004. "Notas sobre la Gramática." en *Diccionario del hñähñú (Otomi) del Valle del Mezquital (Hidalgo)*, Hernández Cruz, Luis (ed.), México, Instituto Lingüístico de Verano.

----2010. "Notas sobre la gramática del hñähñu (otomi)" en Hernández Cruz Luis, Moisés Victoria Torquemada y Donaldo Sinclair Crawford, *Diccionario del hñähñu (otomí) del Valle del Mezquital, estado de Hidalgo.* Serie de vocabularios y diccionarios indígenas "Mariano Silva y Aceves"; segunda edición, electrónica. México: Instituto Lingüístico de Verano, A.C.: 495-518.

Belgich, Horacio. 2005. *Escuela violencia y niñez.* Nuevos *modos de convivir,* Argentina, Homo Sapiens.

Bennett, Milton. 1986. "A developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity", *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, vol. 10, No. 2, New York.

Bernal, Felipino. 2001. *Diccionario hñähñú-español, español hñähñú del Valle del Mezquital, Hidalgo.* México, Hmunts'a Hem'i Centro de Documentación y Asesoría Hñähñú.

Bernaus, Mercé. 2004. "Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas" en *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*, No. 11, primavera. 1-13. Disponible en Internet: http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/02bernaus.pdf [Última consulta 5 de agosto de 2014]

Bonfil Batalla, Guillermo. 1988. "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos" en *Anuario Antropológico/86.* Brasil, Universidad de Brasilia/Tempo Brasileiro: 13-53. Disponible en Internet: http://ciesas.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/articulos/TeoriadelControl.pdf [Última consulta 2 de enero de 2014]

-----1994 [1987]. *México profundo. Una civilización negada.* México, Grijalbo.

Bourdieu, Pierre. 1980. *Le sens pratique*, Paris, Minuit.

-----1982. *Ce que parler veut dire*. Paris, Fayard.

-----2010. “Consumo cultural” en Bourdieu, Pierre 2010. *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI: 231-240.

Camacho Díaz, Gonzalo. 2009. “Las culturas musicales de México: un patrimonio germinal” en Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. *Cunas, ramas y encuentros sonoros. Doce ensayos sobre patrimonio musical de México*. México, Dirección General de Culturas Populares: 25-39.

Cardoso de Oliveira, Roberto. 1992. *Etnicidad y Estructura Social*, Colección Miguel Othón de Mendizábal, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Carrasco Pizana, Pedro. 1950. *Los otomíes: cultura e historia prehispánica de los pueblos mesoamericanos del habla otomí*. México, UNAM-IIH.

Castro Viúdez, Francisca. 1994. “Elaboración de una unidad didáctica” en ASELE Actas IV. Disponible en Internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0187.pdf [Última consulta 6 de agosto de 2014].

Cerón Velásquez, María Enriqueta. 2010. “El contacto lingüístico entre otomí y español” en Ana María Salazar y Verónica Kugel (eds.). 2010. *Homenaje a Yolanda Lastra. X Coloquio Internacional sobre Otopames*. México, INALI, UNAM-IIA, Hmunts’a Hem’i: 140-150.

Chamoreau, Claudine y Yolanda Lastra (ed.). 2005. Dinámica lingüística de las lenguas en contacto. México, Universidad de Sonora: 9-20.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Beatriz Moreno Alcántara; María Garret Ríos y Ulises Fierro. 2006. *Otomíes del Valle del Mezquital. Pueblos indígenas del México Contemporáneo*. México, CDI.

Consejo Estatal de Población de Hidalgo. Disponible en Internet: http://poblacion.hidalgo.gob.mx/ [Última consulta 6 de agosto de 2014]

Consejo Supremo Hñähñú. Disponible en Internet: http://pavelpedraza.wix.com/consejosupremo#!about_us/csgz [Última consulta 10 de diciembre de 2013]

ConsejoSupremoHgo. (19/03/2013). *Primer Lugar "Talento Mezquital 2013": Domingo Acsota/DJ Héctor Beat- Beni To'ogi* [Archivo de video]. Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=-IusmRBwRqI [Última consulta 2 de enero de 2014]

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Disponible en Internet: http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf [Última consulta 02 de enero de 2014]

Constitución Política del Estado de Hidalgo. Disponible en Internet: http://www.eleccionesenmexico.org.mx/pdf/HGOCONST01.pdf [Última consulta 02 de enero de 2014]

Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. Disponible en Internet: http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm [Última consulta 02 de enero de 2014]

Cook-Gumperz. 1995. "Children's Discourse and Inferential Practices in Cooperative Learning (with Margaret Field)". *Discourse Practices.* 19:133-147.

Córdova Hernandez, Lorena. 2014. *Esfuerzos de revitalización de la lenua chuj en contextos froterizos multilingües del estado de Chiapas. Acercamiento y aportes desde la perspectiva ecológica ascendente*. Tesis doctoral. Doctorado en Antropología. México, CIESAS.

Coronado Suzán, Gabriela. 1995. "La resistencia lingüística como instrumento de lucha política" en *Anales de Antropología*, 32. México, IIA-UNAM: 179-189.

----2003. *Las voces silenciadas de la cultura mexicana. Identidad, resistencia y creatividad en el diálogo interétnico*. México, CIESAS.

Costa, James. 2010. *Revitalisation Linguistique: discours, mythes et ideologies. Approche critique de mouvements de revitalization en Provence et en Écosse*. Thése de doctorat. Université Stendhal-Grenoble III.

Cots, Josep; Lurdes Armengol; Elisabet Arnó (et.al.). 2007. *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona, GRAÓ.

Cruz Pérez, Oscar. 2011. "La castellanización y negación de la lengua materna en la escuela intercultural en Chiapas" en Revista *Liminar. Estudios sociales y humanísticos*. México, Año 9, vol, IX, núm 2, diciembre 2011.

Crystal, David. 2001. *La muerte de las lenguas*. Traducción castellana, Pedro Tena. Madrid, Cambridge University Press.

De León Pasquel, Lourdes (coord.). 2010. *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México, Publicaciones de la Casa Chata, Ciesas.

Del Val Blanco, José. 2004. *México identidad y nación*. México, UNAM.

Descola, Philippe. 1996 [1987]. *La selva culta: simbolismo y praxis en la ecología de los Achuar*. Colección Pueblos del Ecuador, 3. Ecuador, Abya Yala.

Descola, Philippe y Gísli Pálsson (Coords.) 2001. *Naturaleza y sociedad, perspectivas antropológicas*. México, Siglo XXI.

Díaz Barriga, Frida. 1991. *Didáctica. Aporte para una polémica*. Buenos Aires, Aique.

----2006. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México, McGraw-Hill.

Díaz Montenegro, Esteban. 2012. "Una mirada a las contradicciones de la revitalización lingüística en el Cauca" Tabula Rasa, núm 17, julio-diciembre. Pp. 219-244. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia. Disponible en Internet: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39626900011 [Última consulta 1 de abril de 2014]

Dorian, Nancy, 1981. *Language Death. The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

----1994. "Purism vs. Compromise in Language Revitalization and Language Revival" en *Language in Society,* Vol. 23, No.4. Pp.479-494. Disponible en Internet: http://www.jstor.org/stable/4168553 [Última consulta 10 de junio de 2014]

Duranti, Alessandro. 2000. *Antropología Lingüística,* Madrid, Cambridge University.

Eastman, Carol. 1984. "Language, Ethnic Identity and Change" en Edwards John (ed.), *Linguistic Minorities, Polices and Pluralism*, Londres, Academic Press: 259-276.

Edwards, John. 1985. *Language, society and identity*. Oxford, Basil Blackwell.

----2006 "Player and Power in Minority Groups Settings" *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27-1:4-21.

----2009. *Un mundo de lenguas*. España, Aresta y Linguapax.

----2011 "Jugadores y relaciones de poder en escenarios de grupos minoritarios" en Flores Farfán, José Antonio (coord.). Antología de textos para la revitalización lingüística. México. INALI, Linguapax: 45-82.

Enciclopedia de municipios y delegaciones de México. Estado de Hidalgo, Cardonal. Disponible en Internet: http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/EMM13hidalgo/index.html [Última consulta 12 de junio de 2013]

Enciclopedia de los municipios de México, Estado de Hidalgo, Chilcuautla. Disponible en Internet: http://intranet.e-hidalgo.gob.mx/enciclomuni/municipios/13019a.htm [Última consulta 28 de marzo de 2014]

Ethnologe Languages of the world. 2014. Disponible en Internet: http://www.ethnologue.com/world [Última consulta 16 de julio de 2014]

Fishman, Joshua (ed.). 1968. "Sociolinguistics and the language problems of developing countries" en *Language Problems of Developing Nations*. EUA. Jhon Wiley y Sons: 3-16.

----1972. *Language in sociocultural change*. Stanford University Press.

----1991. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Language*. UK, Frankfurt Lodge, Multilingual Matters.

----2007. "What Do You Lose Your Language? En Gina Cantoni (Ed), *Stabilizing Indigenous Languages*, Northern Arizona University. Arizona, Flagstaff: 71-81.

Flores Farfán, José Antonio y Córdova Hernández. 2012. *Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada.* México, CIESAS, INALI y Linguapax.

Flores Farfán, José Antonio y Cleofas Ramírez Celestino. 2004. "Crafting means to empower Nahua language and culture" *Cultural Survival*, Vol. 27-4: 55-58.

Flores Farfán, José Antonio. 2003. "Al fin que los cueros ya no van a correr": Pragmatics of power in Hñähñú (otomí) markets". *Language in Society*, 32: 629-658.

---- 2007a "Buenas prácticas en la revitalización de lenguas", en Martina Schrader-Kniffki y Laura Morgenthaler García (eds.), *La Romania en interacción: entre historia, contacto y política. Ensayos en homenaje a Klaus Zimmermann.* Frankfurt, Madrid: Vervuert, Iberoamericana. 675-689.

---- 2007d "Defining good practices in language revitalization: an on going agenda", en Andrés Amman (ed.). *Linguistic Festival.* May 2006, Bremen, Bochum: Universitas Linguarum, Vol. 14:17-30.

---- 2009. *Variación, ideologías y purismo lingüístico. El caso del mexicano o náhuatl.* México, Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS.

---- 2009a "Vías en el campo de la amenaza a las lenguas y su prospecto". *Regiones, suplemento de antropología.* Número 37:6-9.

---- 2011 "Keeping the fire alive. A decade of language revitalization in Mexico" *International Journal of the Sociology of Language 212, Small Languages Communities.* No.69:189-209

---- 2011d "El proyecto de Revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico: resultados y desafíos". *Estudios de Lingüística Aplicada.* año 29, número 53, julio 2011, pp. 117-138.

---- (coord.).2012a. *Antología de textos para la revitalización lingüística.* México, INALI, Linguapax.

----2013a "El potencial de las artes y los medios audiovisuales en la revitalización lingüística. The potencial of arts and audiovisual media in language revitalization" *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada,* Chile, Vol. 51(1)-Sem 2013. Universidad de Concepción: 33-52.

----2013b. "El español en contacto con lenguas indígenas mexicanas, documentación, descripción y cuestiones aplicadas" *Estudios Hispánicos en el siglo XXI. Monografía en conmemoración del 40 aniversario de la creación del Departamento de Lengua Española y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Belgrado,* Belgrado, Facultad de Filología, Universidad de Belgrado. Disponible en Internet:

http://www.fil.bg.ac.rs/ehes21/28%20Jose%20Antonio%20Flores%20Farfan.pdf

---- (en prensa) "Experiencias de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural en México con énfasis en el Maya Yucateco" en Rosaleen, Howard; Marleen Habound y Sheila Aikman (co-eds). *Paradigmas de la diversidad cultural e inclusión social*. Quito, Abya-Yala.

Foley, William. 1991. *Antrhopological Linguistics. An Introduction*, Oxford-Cambridge, Basil Blackwell.

Fournier García, Patricia. 2007. *Los hñähñú del Valle del Mezquital: maguey, pulque y alfarería*. México, ENAH.

Franco Pellotier, Victor. 1999. *Vivencias del ñähñu. Ra mui ra ñähñu*. México, CIESAS, CONACyT, Academia de la Cultura Hñähñú, [VHS].

Fowler, Roger, Bob Hodge, Gunther Kres et.al 1983. *Lenguaje y control*. Traducción de Valiente Reyes, México, Fondo de Cultura Económica.

García Leyva, Jaime. 2013. "México: La reforma educativa representa mayor exclusión para los pueblos indígenas". *Kaos en la Red*. Disponible en Internet: http://www.kaosenlared.net/america-latina/item/56149-m%C3%A9xico-la-reforma-educativa-representa-mayor-exclusi%C3%B3n-para-los-pueblos-ind%C3%ADgenas.html. [Última consulta 12 de mayo de 2013]

García Méndez, José Andrés. (s/f), "Etnografía de los fabricantes de música. Laudería tradicional del fandango jarocho" *Proyecto de investigación*. México, Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Gaskins, Suzane. 2010. "Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones" en De León Pasquel, Lourdes (coord.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México, Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS.

Gigante, Elba y María Teresa Pardo. 1985. "Etnicidad, lengua y educación: la experiencia de la Unidad Regional Oaxaca" en *Comunicación y Cultura en América Latina*, 14:67-80.

González Casanova, 1963 “Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo” en América Latina. Revista del Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales. Año VI, Nº 3, julio-septiembre.

González di Pierro. s/f. “Cómo evaluar la competencia intercultural en la enseñanza de ELE dentro de un contexto de inmersión? una propuesta basada en el marco comñun europeo de referencia de las lenguas” en Centro Virtual Cervantes. Disponible en Internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0299.pdf [Última consulta 9de octubre de 2014].

Grinevald, Colette y James Costa. 2010. “Langues en danger: le phénomène des linguistes” en *Faits de Langues*, (número especial coordinado por Colette Grinevald y Michel Bert) París, Francia, No. 35-36: 23-37.

Guízar Sahagún, Bernardo. 2010. “Radio (inter)cultural comunitaria *Gi ne ga b’uhe th’o*” en Ana María Salazar y Verónica Kugel (eds.). 2010. *Homenaje a Yolanda Lastra. X Coloquio Internacional sobre Otopames*. México, INALI, UNAM-IIA, Hmunts’a Hem’i: 171-182.

Grupo especial de expertos de la UNESCO en lengua en peligro de desaparición. 2011. “Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas” en Flores Farfán, José Antonio (coord.). 2011. *Antología de textos para la Revitalización Lingüística*. México, INALI, Linguapax: 11-44.

Guerrero Galván, Alonso. 2006. “Hablamo(s) así todo(s) igual (es): concordancia plural en contexto bilingüe” en Butragueño, Pedro Martín (ed.).2006. *Líderes lingüísticos. Estudios de variación y cambio*. México, El Colegio de México: 89-110.

----2012. “Diversidad lingüística en Hidalgo” en Baez Cubero, Lourdes; Gabriela Garret; David Pérez [et.al]. *Los Pueblos Indígenas de Hidalgo. Atlas etnográfico*. México, CONACULTA, INAH: 33-45.

Gutiérrez Chong, Natividad. 2012. *Mitos nacionalistas e identidades étnicas. Los intelectuales indígenas y el Estado Mexicano*. México, Universidad Autónoma de México.

Gutiérrez Sánchez, Javier. 2013. *Construcciones de espacios, poderes y fronteras. Territorializaciónes bats'i viniketik en San Cristobal de Las Casas y tseltaes en Ocosingo*, Chiapas. México, INAH.

Hamel, Enrique. 2003 "Conflictos entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: Los procesos de desplazamiento lingüístico", *Palavras*: 63-88.

----2003. "El papel de la lengua materna en la enseñanza; Particularidades en la educación bilingüe" en Ingrid Jung y Enrique López (Comps.) *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.* Madrid, PROEIB ANDES, Inwent, Ediciones Morata: 248-260.

----2013. "La evaluación educativa en el medio indígena ¿ garrote o t'arhexperakua?". *La Jornada*. Disponible en Internet: http://www.jornada.unam.mx/2013/06/16/opinion/017a1pol [última consulta 02 de enero de 2014]

Hamel, Enrique y Héctor Muñoz. 1988e. "Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: el conflicto lingüístico en las prácticas discursivas y la reflexividad" en Hamel, Enrique; Yolanda Lastra y Héctor Muñoz (eds.) *Sociolingüística Latinoamericana. X Congreso mundial de sociología, México 1982.* México, UNAM: 101-146. Disponible en Internet: http://cieib.org/component/option,com_remository/Itemid,0/func,startdown/id,10/ [Última consulta 17 de abril de 2014]

Haugen, Einar. 1950a. "Problems of bilingualism" en *Lingua*, 2:271-290.

----1950b. "The analysis of linguistic borrowing" en *Language*, 26:210-231.

----1953. *The Norwegian language in Amrica: a study of bilingual behavior*. Bloomington, Indian University Press.

----1972. *The Ecology of Language*. CA, Stanford University Press, Standford.

Hawkins, Erik. 1987b. *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

----1999. "Foreign language study and language awareness" en *Awareness Language*, Vol. 8, No. 3 & 4: 124-142. Disponible en Internet:

http://jaling.ecml.at/pdfdocs/hawkins.pdf [Última consulta 5 de agosto de 2014]

Hekking, Ewald. 1995. El Otomi de Santiago M: Desplazamiento Linguïstico, Préstamos y Cambios Grammaticales. Amsterdam: IFOTT.

----2001 "Cambios gramaticales por el contacto entre el otomí y el español", en Thomas Stolz y Klaus Zimmermann (eds.), *Das Eigene und das Fremde in den Sprachen Austronesiens und Amerindiens: Interkulturelle Prozesse im Sprachkontakt mit dem Spanischen rund und um den Pazifik*, Frankfurt, Vervuert, Madrid, Iberoamericana: 127-151.

----2002 "Desplazamiento, pérdida y perspectivas para la revitalización del hñähño" en Estudios de Cultura Otopame. Año 3, número 3. México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México: 221-248.

----2007 "Cambios lingüísticos en el otomí y el español producto del contacto de lenguas en el estado de Querétaro" en *UniverSOS Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*, Número 4: 115-140

Hekking, Ewald [et al]. 2010. *He´mi mpomuhñä ar hñähño ar hñämfo ndämaxei. Diccionario bilingüe otomí-español del estado de Querétaro*. México, INALI.

Hekking, Ewald y Dik Bakker. 1998a "Language shift and Spanish content and function words in Otomí, Déplacement linguistique et introduction de mots de contenu et de mots grammaticaux espagnols dans l'otomí", en Bernard Caron (ed.), *Actes du 16e Congres International des Linguistes* (Paris) (20-25 juillet 1997), Oxford, Elsevier Sciences.

----2005. "Problemas en la adquisición de una segunda lengua: otomí frente al español" en Chamoreau, Claudine y Yolanda Lastra (eds.) Dinámica de las lenguas en contacto, México, Universidad de Sonora.

----2007. "Cambios lingüísticos en el otomí y el español producto del contacto de lenguas en el estado de Querétaro" en *UniverSOS* 4:115-140.

Hekking, Ewald y Muysken Peter. 1995. "Otomí y quechua: una comparación de los elementos gramaticales prestados del español" en Klaus Zimmermann (ed.),

Lenguas en contacto en Hispanoamerica: nuevos enfoques, Frankfurt am Main Vervuet: 101-118.

Hernández Cruz, Luis; Moisés Torquemada y Donaldo Sinclair. 2010. *Diccionario del hñähñú (otomí) del Valle del Mezquital del Estado de Hidalgo (2da ed.)*, México, ILV.

Hernández, Javier [et al]. 2000. *Organización campesina y lucha agraria en el estado de Hidalgo, 1917-1940*. México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Herzfeld, Anita y Yolanda Lastra. 1999. *Las causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de las lenguas en las Naciones de América*, México, Universidad de Sonora.

Hill, Jane. 1993. "Spanish in the Indigenous Languages of Mesoamerica and the Southwest: Beyond Stage Theory to the Dynamic of Incorporation and Resistance". *Southwest Journal of Linguistics*, 12. 87-108.

----2001 "Language, race, and white public space", en Alessandro Duranti (ed.), *Linguistic Anthropology*. A Reader, Malden, MA, Blackwell Publishers.

Hill, Jane y Kenneth Hill. 1999. *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el Centro de México*. Traducción al castellano José Antonio Flores Farfán y Gerardo López Cruz. México, CIESAS, INI.

Hmunst'a Hem'i. Centro de Documentación y Asesoría Hñähñú. Disponible en Internet: http://hmuntsahemi.org/index.html [Última consulta 07 de abril de 2013]

Ibáñez Bernal, Carlos. 2007. "Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 12, Númer 32, enero-marzo:435-456.

Instituto Cervantes, 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, Council for Cultural Cooperation. Disponible en Internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Última consulta, 14 de octubre de 2014]

----2010. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en Internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/ [Última consulta 14 de octubre de 2014]

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. 2010. *Panorama sociodemográfico de Hidalgo*. Disponible en Internet: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/panora_socio/hgo/panorama_hgo.pdf [Última consulta, 13 de mayo de 2013]

Instituto Nacional Indigenista. 2000. *Encuentro de música. Las nuevas creaciones, De "El costumbre" al rock*. Archivo Sonoro Digital de la Música Indígena, México. [CD]

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. 2013. Disponible en Internet: http://www.inali.gob.mx/clin-inali/ [Última consulta 15 de abril de 2013]

Kaplan, Robert y Richard Baldauf. 1997. *Language planning from practice to theory*. Vol. 108. Clevedon, Multilingual Matters.

Klee, Carol y Andrew Lynch. 2009. *El español en contacto con otras lenguas*. Washington, D.C., Georgetown University Press.

Krauss, Michael. 2011. "Las lenguas del mundo en crisis" en Flores Farfán, José Antonio. (coord.).2011. *Antología de textos para la revitalización lingüística*. México, INALI, Linguapax: 45-54.

Kugel, Verónica. 2010. "La presencia de lo hñahñu en Internet" en Salazar, Ana María y Verónica Kugel (eds.), *Homenaje a Yolanda Lastra. X Coloquio Internacional sobre Otopames*. México, INALI, UNAM, IIA, Hmunts'a Hem'i Centro de Documentación y Asesoría Hñähñú.

Kuper, Adam. 2001. *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona, Paidós: 147-188.

Lafont, Robert. 1984. "Pour retrousser la diglossie" en *Lenguas*, 15: 5-36.

Lambert, Wallace [et.al]. 1960. Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology. No.* 60, Vol.1:44-51.

Lastra, Yolanda. 1994. "Préstamos y alternancia de código en otomí y español" en Carolyn MacKay y Verónica Vázquez (eds.) *Investigaciones Lingüísticas en Mesoamérica*. México, IIF-UNAM: 185-195.

----1996. "¿Es el otomí una lengua amenazada?". *Anales de Antropología*. Vol. 33. México, IIA-UNAM: 361-395.

----1997. *El Otomi de Ixtenco*. México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM.

----2003 [1992]. *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México, El Colegio de México.

----2005. "influencias mutuas del español y el otomí en el habla de San Ildefonso, Amealco" en Chamoreau Claudine y Yolanda Lastra (eds.) Dinámica lingüística de las lenguas en contacto. México, Universidad de Sonora: 225-238.

----2010. *Los Otomíes: su lengua y su historia*. México, UNAM-IIA.

Lastra, Yolanda y Doris Bartholomew (eds.). 2012. *Diccionario etimológico del otomí colonial y compendio de gramática otomí*. México, IIA-UNAM.

Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Disponible en Internet: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf [Última consulta 02 de enero de 2014]

López Callejas, Severo. 2008. *De la oralidad a la escritura. Niños otomíes en la Ciudad de México*. Tesis de Maestría, México, CIESAS.

López, Fernando. 1993. "Características medioambientales del Valle del Mezquital" en Fournier García, Patricia coord. *Etnoarqueología Cerámica Otomí*. Mecanoscrito. Informe presentado al CONACyT. México, Dirección Adjunta de Investiación Científica del CONACyT.

López, Luis Enrique. 2003. "¿Dónde estamos con a enseñanza del castellano como segunda lengua en América Latina?" en Jung, Ingrid y Luis Enrique López (Comps.). Abriendo la escuela. Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas. Madrid. PROEIB ANDES, Inwent, Ediciones Morata.

Madera, Mónica. 1999. "Identidad de grupo y funciones de la lengua en el análisis de la desaparición o mantenimiento de una lengua" en Herzfeld Anita y Yolanda

Lastra (eds.). *Las Causas Sociales de la Desaparición y del Mantenimiento de las Lenguas en las Naciones de América*.México, Universidad de Sonora: 137-152.

Martín, Donaciana y Victoriano Gómez. s/f. *N'a tui rä hmunts'a nt'ofo ra hñähñú rä hai rä b'atha rä b'ot' ähi. Breve Gramátca del idioma hñähñú (otomí). Valle del Mezquital, Hidalgo*.México, Cámara de Diputados, CSH.

Martínez Assad, Carlos y Sergio Sarmiento (Coords). 1991. Nos queda la esperanza. El Valle del Mezquital. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Medina, Andrés y Noemí Quezada. 1975. *Panorama de las artesanías otomíes del Valle del Mezquital*. México, IIA-UNAM.

Medina Melgarejo, Patricia (Coord.) 2013. *Interculturalidad activa: vamos a aprender maya*. México, Universidad Pedagógica Nacional.

Meyerhoff, Miriam. 2004 Communities of practice. En J. K. Chambers, *et al*. *The handbook of language variation and change*. Oxford: Blackwell: 527-548.

Mollá Toni y Carles Palanca. 1987. *Curs de sociolinguistica 1*. Alzira, Ediciones Bromera.

Muntzel, Martha. 2010."Lenguas otopame en riesgo" en Ana María Salazar y Verónica Kugel (eds.). 2010. *Homenaje a Yolanda Lastra. X Coloquio Internacional sobre Otopames*. México, INALI, UNAM-IIA, Hmunts'a Hem'i: 151-162.

Muñoz Cruz, Héctor (ed.). 1987. *Funciones sociales y conciencia del leguaje. Estudios sociolingüísticos en México*. México, Universidad Veracruzana, Xalapa.

Ninyoles. 2001. "Conflicte lingüístic i ideologia" en Mollá Toni (ed.). *Ideologia i conflicte linguistic*. Barcelona, Bromera: 13-32.

Nogerol, Artur. 2001. *Didactique de L'eveil aux langues. Rapport de Recherche*, Barcelona, Université Autonome. Disponible en Internet: http://jaling.ecml.at/pdfdocs/evlang/evlang2.pdf [Última consulta 5 de agosto de 2014]

Nunca más sin nosotros. Acuerdos de la Mesa de Derechos y Cultura Indígena entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el Gobierno Federal, San Andrés Sacam Ch'en de los Pobres, Juan Pablos Editor, febrero 1996.

Ong, Walter. 2013[1982]. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Traducción de Angélica Scherp, México, Fondo de Cultura Económica.

Oslender, Ulrich. 2003. "Discursos ocultos de resistencia": tradición oral y cultural política en comunidades negras de la costa pacífica colombiana en *Revista Colombiana de Antropología*, Volumen 39, enero-diciembre: 203-235.

Palancar, Enrique. 2004. "Datividad en otomí" en Yolanda Lastra y Ana María Salazar Peralta (eds.). *Estudios de cultura otopame*, 4. México, IIA-UNAM.

---- 2009. *Gramática y textos del hñöhñö. Otomí del San Ildefonso Tultepec Querétaro. Vol. 1: Gramática*, México, Universidad Autónoma de Querétaro, Plaza y Valdés.

Palapa Quijas, Fabiola. 2009. La Jornada: *Bordan ritos y mitos para preservar la identidad en zona hidalguense*. Miércoles 22 de julio de 2009: 3

Paré, Luisa. 1977. *El proletariado agrícola en México ¿campesinos sin tierra o proletariados agrícolas?*, México, Siglo XXI.

Pellicer, Dora. 1996."El derecho al bilingüismo: Ley de instrucción Rudimentaria al Diálogo de San Andrés Sacam Ch'en" en *Dimensión Antropológica*, vol.8, septiembre-diciembre: 91-110. Disponible en Internet: http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=1437 [Última consulta 18 de octubre de 2014]

----1997. "Derechos Lingüísticos en México: realidad y utopia" Preparado para la entrega en la reunión de *Latin american Stodies Association*, Abril 17-19. Guadalajara, México. Disponible en Internet: https://d3gqux9sl0z33u.cloudfront.net/AA/AT/gambillingonjustice-com/downloads/226063/pellicer_DERECHOS_LINGUISTICOS_EN_MEXICO_REALIDAD_Y_UTOPIA.pdf [Última consulta 17 de julio de 2014]

Plan Municipal de Desarrollo 2012-2016. Cardonal, Hidalgo. Disponible en Internet: http://intranet.e-hidalgo.gob.mx/siieh/Planes%20Muicipales/cardonal.pdf [Última consulta 15 de octubre de 2013]

Plan Municipal de Desarrollo 2012-2016. Chilcuautla, Hidalgo. Disponible en Internet: http://intranet.e-

hidalgo.gob.mx/siieh/Planes%20Muicipales/CHILCUAUTLA.pdf [Última consulta 28 de marzo de 2014]

Plan Municipal de Desarrollo 2012-2016. Ixmiquilpan, Hidalgo. Disponible en Internet: http://www.ixmiquilpan.gob.mx/ [Última consulta 28 de marzo de 2014]

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Gobierno de la República. Disponible en Internet: http://pnd.gob.mx/ [Última consulta 06 de agosto de 2014]

Primer lugar "Talento Mezquital 2013" *Domingo Acsota/DJ Héctor Beat-Beni To'ogi (OFICIAL HD)* (19/03/2013) [Archivo de video] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=-IusmRBwRqI [Última consulta 22 de septiembre de 2014]

Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012. Disponible en Internet: http://panitli.inali.gob.mx/images/pdf/pinali-2008-2012.pdf [Última consulta 10 de junio del 2014]

Puren, Christian. 1999. *La formation en questions* (extraits). París: CLE international.

---- 1999a. "La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie" *Les Langes modernes*, No. 3/1999, pp.26-41. Pris: APLV. Disponible en Internet: http://www.faguowenhua.com/IMG/pdf/puren_1999a_didactique_entre_methodo_didactologie.pdf [Última consulta 23 de octubre de 2014]

Reforma Educativa. 2013. Disponible en Internet: http://www.presidencia.gob.mx/wp-content/uploads/2013/02/Reforma-Educativa.pdf [Última consulta 12 de mayo de 2013]

Reina, Leticia. 2011. *Indio, campesino y nación en el siglo XX mexicano. Historia e historiografía de los movimientos rurales*. México, Siglo XXI.

Reyes García y Martí Sanz. 2007. "Etnoecología: punto de encuentro entre naturaleza y cultura". *Revista Ecosistemas* 16 (3) Septiembre: 46-55.

Roque Corona, Adriana.2014. *Procesos de cambio lingüístico en el hñähñú del Valle del Mezquital inducidos por contacto*. Tesis de Maestria en Lingüística Indoamericana. México, CIESAS.

Rosemberg, Celia, Patricia Sarlé, Alejandra Stein y Maia Migdalek. s/f. *El lenguaje, el juego y la enseñanza en la educación infantil*. Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras. Pp. 514-528. Disponible en Internet: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/textos/38.Rosemberg_y_otros.pdf [última consulta 20 de mayo de 2014]

Ryle, Gilbert. 1967 [1949]. *The concept of mind*. Verión castellana de Eduardo Rabossi. Buenos Aires, Paidós.

Salas, Hernán. 2002. *Antropología, estudios rurales y cambio social: la globalización en la región lagunera*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Saussure, Ferdinand de. 1985 [1959]. *Curso de lingüística general*, Madrid, Ed. Planeta.

Sankofff, Gillian. 2001. "Linguistic outcomes of language contact" en Peter Trudgill, Chambers & Schilling- Estes (eds.). *Handbook of Sociolinguistics*. Oxford, Basil Blackwell.

Schieffelin, Woolard y Kroskrity (eds.). 2012. *Ideologías Lingüísticas, Práctica y teoría*. Madrid, La Catarata.

Schmidt, Ella. 2013. "Ciudadanía comunal y patrimonio cultural indígena: el caso del Valle del Mezquital, Hidalgo" en *Dimensión Antropológica*, Año 20, Vol. 59, septiembre/diciembre: 148-162.

Schmidt, Ella y María Crummet. 2004. "Herencias recreadas: capital social y cultural entre los hñähñú en Florida e Hidalgo" en Fox Jonathan y Gaspar Rivera-Salgado (Coord.) *Indígenas mexicanos migrantes en Estados Unidos, México,* H. Cámara de diputados LIX Legislatura, Universidad de California, Santa Cruz, Universidad Autónoma de Zacatecas y Miguel Ángel Porrúa: 435-450.

Scott, James. 2000 [1990]. *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. Traducción al castellano por Jorge Aguilar Mora. México, Ediciones Era.

Secretaría de Educación Pública. 2007 [2004]. *Políticas y fundamentos de la educación Intercultural Bilingüe en México*. México, SEP, CGEIB, CDI. Disponible en Internet: http://www2.sepdf.gob.mx/info_dgose/textos_digitales/archivos/cd1/politicas_y_fundamentos_mod.pdf [Última consulta 23 de octubre de 2014]

Siankope, Joseph y Olga Villa. 2004. *Música e interculturalidad. Cuadernos de educación intercultural*, Madrid. Catarata.

Sierra, María Teresa. 1992. *Discurso, cultura y poder. El ejercicio de la autoridad en los pueblos hñähñús del Valle del Mezquital*. México, Gobierno del Estado de Hidalgo, CIESAS.

Silva-Corvalán, Carmen. 2001. *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington. Georgetown University Press.

Skutnabb-Kangas, Luisa Maffi y David Harmon. 2003. *Sharing a World of the diferences. The Earth's linguistic, cultural and biological diversity*. París, UNESCO, Terralingua.

Stavenhagen, Rodolfo. 1963 "Clases, colonialismo y aculturación", América Latina: Revista del Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales, VI (4), Río de Janeiro.

Stein, Alejandra; Migdalek, Maia; Sarlé, Patricia. 2012. ""Te Enseño a Jugar": Caracterización de Movimientos Interaccionales y Formas Lingüísticas Mediante las Cuales se Regula la Interacción Lúdica". *Psykhe,* núm. Mayo-Sin mes: 55-67. Disponible en Internet: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96722718004 [última consulta 20 de mayo de 2014]

Steward, Julian. 1993. "El concepto y el método de la ecología cultural". En: Bohannan, Paul. Glazer, Mark. (1993). *Antropología Lecturas*. Madrid, McGraw-Hill.

Suárez, Jorge. 1983. *The Mesoamerican Indian Languages*. New York. Cambridge University Press.

Teiller, Fernando. 2013. "Vitalidad lingüística del Mapudungun en Chile y epistemología del hablante" en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51 (1) Sem.2013: 53-70.

Terborg, Roland y Laura García Landa. 2011. *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. México, UNAM-CELE.

Thompson, John. 2006. *Ideología y cultura moderna*. México, UAM.

Toledo, Víctor. 1996. *Principios etnoecológicos para el desarrollo sustentable de comunidades campesinas e indígenas*. Disponible en Internet: http://www.ecologiasocial.com/biblioteca/ToledoEtnoecologiaPrincipios.htm [Última consulta, 16 de abril de 2013]

Thomason, Sara. 2001. *Language contact*. Washington, D.C., Georgetown University Press.

Thomason, Sara y Terrence Kaufman. 1988. *Language contact, creolization, and genetic linguistics*. Berkley, University of California Press.

UNESCO, 1995-2010. *Atlas interactivo de las lenguas del mundo en peligro*. Disponible en Internet: http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/index.php?hl=es&page=atlasmap [Última consulta 07 de mayo de 2014]

UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Laguages. 2003. *"Language Vitality and Endangerment", Document submitted to the International Expert Meeting on UNESCO, Programme Safeguarding of Endangered Languages*, París. Disponible en Internet: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Language_vitality_and_endangerment_EN.pdf [Última consulta 17 de noviembre de 2014]

Vargas García, Itzel. 2011. *Actitudes lingüísticas hacia el hñähñú del Valle del Mezquital, Hidalgo: hacia una revitalización lingüística y cultural*. Tesis de Licenciatura. México, ENAH.

Vargas García, et. al. 2011a. "Yä nt'ägi thuhu hñähñú. Adivinanzas hñähñús" (versión para iluminar). México, CIESAS, Linguapax.

Vargas García, et. al. 2011b. “Adivinanzas en hñähñú. Yä nt’ägi thuhu hñähñú” (versión color). México, Artes de México, Linguapax.

Vargas García, et.al 2013. *Ya nt’agi thuhu hñähñu. Adivinanzas hñähñus*. México, SEP, Libros del Rincón, Artes de México.

Vásquez, Elena. 2009. “Los tenangos son los códices del presente entre los otomíes de esa región hidalguense” Comunicado Nó. 968 CONACULTA. Disponible en Internet: http://www.conaculta.gob.mx/detalle-nota/?id=1568#.U-QhDuN5OSo [Última consulta 7 de agosto de 2014].

Vigotsky, Lev. 1967. “Play and its role in the mental development of the child” *Soviet Psychology*. Vol. 5, Número 3: 6-18.

----1987. *Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, Ed. Científico Técnica, Ciudad de la Habana, Cuba.

----1988. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Grijalbo.

Villavicencio, Frida y Eva Salgado. 2011. *Materiales multimedia en contextos de diversidad lingüística y cultural*. México, CIESAS, LLYC.

Voigtlander,Katherine y Artemisa Echegoyen. 1979. *Luces contemporáneas del otomi: Gramática del otomí de la sierra*. México, ILV.

Wald, Benji. 1985. “Vernacular and standard Swahili as seen by members of the Mombassa Swahili speech community” en Language of equality, Wolfson, N/Manes, Berlin/New York: 123-143.

Warman, Arturo. 2003. *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. México, Fondo de Cultura Económica.

Weinreich, Uriel. 1953. *Languages in contact*. Mouton. The Haugen.

Wolf, Eric. 2003. “Tipos de campesinato latino-americano, uma discussão preliminar” En: Feldman-Bianco, Bela. Ribeiro, Gustavo Lins. 2003. *Antropologia e Poder, contribuições de Eric Wolf*. Brasília: Universidade de Brasília: São Paulo: Impresa Oficial do Estado de São Paulo. Unicamp. São Paulo.

Woolard, Kathryn. 2008. “Why dat now?: Linguistic-antrhropological contributions to the explanation of sociolinguistic icons and change”. *Journal of Sociolinguistics* 12/4:432-452.

Zemelman, Hugo. 2000. *Problemas epistemológico y utópicos del conocimiento*. Jornadas 126 (2a. Ed.). México, Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México.

Zimmermann, Klaus (ed.). 1999. *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos de ecología lingüística*. Lengua y Sociedad en el Mundo Hispánico. Alemania. Vervuert-Ibero-Americana.

Zimmermann, Klaus. 1992. Sprachkontakt, ethnische Identität und Identitätsbeschädigung. Aspekte der Assimilation der Otomí-Indianer an die hispanophone mexikanische Kultur.Francfort del Meno: Vervuert.

----1995. *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*. Biblioteca Ibero-Americana, Alemania, Vervuet.

---- 2001. "El contacto de lenguas amerindias con el español en México". Ponencia presentada en el *II Congreso Internacional de la Lengua Española. Unidad y diversidad del español*. Valladolid. Disponible en Internet: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/4_el_espanol_en_contacto/zimmermann_k.htm [Última consulta 6 de agosto de 2014]

Zolla, Carlos y Emiliano Zolla Márquez. 2011 [2004]. *Los Pueblos Indígenas de México. 100 Preguntas*. Segunda edición actualizada. México, UNAM.

A N E X O S

ANEXO I

Corpus 1*

Transcripción cuento "Ra haho"
Participantes: Alberta Huizache y Herminia Callejas
Fecha: julio 2009
Grabación a cargo de Itzel Vargas
Lugar: El Boxo, Cardonal
Valle del Mezquital, Hidalgo
Duración:

1	***[¿B'u gi pädi n'a ra cuento n'ä?],*** ¿mmm?, ***[¿b'u gi pädi n'a ra cuento ne gi xipi n'a?,]***
1	¿Que si sabes un cuento? ¿mmm? que si sabes un cuento para que le digas, dice
2	¿te ma cuento xi di päka? (risas), ¿cuento de ga bu habu? ***[N'a ra cuento, cualquiera***
2	¿Qué cuento puedo saber? (risas) ¿cuento de donde vivo? [un cuento, cualquiera
3	***n'a ra cuento]*** mmm..pe hingi pädi ge ya cuento ga (risas), **de... ra haho n'a, de ra...**
3	Un cuento] mmm... pero yo no sé de cuentos (risas de... la zorra, de la...,
4	**de, nu ra za**, eeehh mio cuento ya haho (risas) ee... ge ya cuento ya haho, nu ya haho
4	de las... Eeehh es mi cuento las zorras (risas) ee... los cuentos de las zorras, las zorras
5	ena nu... nu'a ena hat'ä ya... di hñät' a a zu' e ¿te pe' u? (risas), nu'a hat'ä ra conejo ena,
5	dice do... donde dice que engañan a los...se engañan entre animales ¿qué hacen? (risa) ese que dice que engaña al conejo
6	bi ñate nu ra conejo n'a, bi hyata ra haho n'a nepu di ge'ä ge... bi habu bi nthen'ä bi
6	dice que el engañó el conejo, dice que engañó a la zorra después de eso... dice que donde se encontraron
7	porque nu'a ra haho xi ra xi ra aguadotho ra pit'i n'ä na ra conejo nu'a xä mbola ra
7	Porque porque la zorra obra muy aguado y el conejo defeca en forma de bolita el
8	pit'i n'a, nepu emba bi na ¿habu ha...hanja ja ri pit'i... tio haho embi zä'i nepu
8	Defeca, después le dice ¿porqué... tu excremento....tio zorra zorra es así...después
9	(risas) embi n'a Eeee... gra dondo ge gi... gi y'e gi huahna n'a ra t'afi nu'a nu'a yä xa
9	(risas) Eeee...eres tonto porque...escoges un maguey raspado uno abandonado
10	thegi ya pe'tsi ya pa xä thegi hingi t'at'e hingi t'äti ya xi ya xa ixki e gi tsi gi
10	Que ya tenga tiempo sin raspar, que no se haya raspado, que ya este amargo
11	numhage da njabu ri foho ngu ma foho ga embi (risas) te'be'a ma na bi (risas) ma
11	lo tomas y verás que así vas a obrar como yo (risas) le dice que va... (risas)
12	na bi on jo ra... (risas) ma' na bi umba ra fagi ge n'a nepu habu bi nteui ma n'aki
12	al contrario, le dió diarrea (risas) dice donde se encontraron otra vez le dijo

13	embi n'a[a] aah xi ga hyaki tio conejo[oo] embi n'a a hina...hina.. hindi ha'e nubye
13	Le dijo aaah me engañaste tio conejo le dijo ah, no, no, no te engañé ahora
14	ma ga ra'e n'a ra t'asket'i pero cuanto ante ma gi cerca habu... habu'i ba'i gi ts'ant'a
14	Te voy a dar un borrego blanco pero antes de que te acerque... donde, donde está parado
15	ri da embi na ra ndä ra ndä t'axm'ini ena... (risas) (risas) ya t'axm'ini nuya däta
15	el borrego cierras los ojos, le dijo... (risas) (risas) es un cardonzote
16	t'axm'ini jani yä ndä ngu ya tsana... ngu ya tsana ka miñ'o **mmhuu...** ena ge... (risas)
16	los cardones grandes, donde hay como... los pequeños como los pequeños cardones gruesos mmmhu... dice que... (risas)
17	ge ena bi hyat'a ma'naki ra mi ndu...zu'eui ena, embi n'a, hina, hindi...hindi... ha'i,
17	dice que lo engañó otra vez su compañero animal le dijo, no, no,no te engañé
18	tio haho nuga dä nubye ma ga ra'a'i n'a ra t'asdet'i, pero cuando ante ma gi cerca
18	Tio zorra yo ahora te voy a dar un borrego blanco pero cuando antes de que te acerques a
19	habu b'ai gi tsänt'ä ri da pa gi... pa da za gi... (risas) za gi (risas) pent'i te'be dä
19	Donde está parado cierras los ojos para que... para que puedas (risas) que puedas (risas) atraparlo
20	pent'i ge yä... nda m'ini ena, bi ma tsonda n'am'ini (risas)_nubu ne dä bätua ra noya
20	qué va atrapar que eran espinas (risas) dice, se fue directo a las espinas
21	ra conejo ya haho n'a ra ge ne da bätua ra noya zä'i (risas) ne dä bätuä ra noya ra
21	El conejo las zorras, le quiere saber su cuento (risas) quiere saber el cuento de
22	don conejo (risas) ***[xi nu de tsi t'i'o hingi pägi... nu de tsi t'i'o]*** mmmh? ***[ya cuento***
22	don conejo (risas) [¿y de los ancianitos? ¿no sabes? ¿de los ancianitos?] mmmh? Los cuento
23	***ya tsi t'i'o ya cuento ya...]*** nu ma... pe hindi päkä xi ra honse ra tío co... (risas)
23	De los ancianitos, los cuento de los ancianitos] pero yo no sé solo del tío co...(risas)
24	honse ra tio conejo di pädi nu mä ra'a hindi pädi.
24	solo sé el del tío conejo, otro ya no me sé

*Lo que se encuentra en entre corchetes, negritas y cursivas no se tomó en cuenta para el análisis, ya que son expresiones provenientes de la intervención de la colaboradora que me auxilió como intérprete en hñähñú.

Corpus 2

Transcripción cuento "Burru..."
Participantes: José Roque Escamilla y Moisés Roque
Fecha: noviembre 2010
Grabación a cargo de Itzel Vargas y Maja Robbers
Lugar: El Buena, Cardonal
Valle del Mezquital, Hidalgo
Duración: 3 min 15 seg.

1	Enga ra ts'udi embabi ra burru n'ä, este... ¿pa te xä gi dongä ra da ya'i burru ra su
1	Dice el puerco le dice al burro dicen, este. ¿para qué vas muchas veces al agua burro, a la leña.
2	embäbi n'ä? pus... ra mudi... hindi pädi embäbi en... bi pa en madi di en ma dä tho
2	le dice dicen? Pues Primero... No se le dice, dice, he escuchado, van ha matar
3	na ra nzaya n'ä emba ra... ts'udi ur mixi entonce... embi... bi... esque ra fabo burru
3	un juez dicen, le dice al puerco (ur) gato entonces... le dice...me... haces un favor burro.
4	gi xiki to'o'ä maske go nuga embi n'ä y esque y'otkä ra fabo gi xiki maske gä tsok'ua
4	me dices quién, a poco yo soy, le dice dicen, y es que hazme el favor de decir aunque te deje aquí.
5	ma dethä gi tsi nuga gi tsoga ma nthähi ga ma embäbi n'ä esque nubye xi bi habu
5	mi maíz para que lo comas, me cortas con tus dientes mi lazo para que me vaya le dice dicen y así hizo.
6	n'ä bi zokuä ra ntähi na ra ts'udi bi ma ra ts'udi bi ma. Nubye bi... nubye bi emba di
6	Dicen le mordisqueó su lazo al puerco, se fue se fue. Ahora se... Ahora le dijo
7	bi ra burru ¿Pa te go gi tsipa ra dethä ra ts'udi burru? mhu... Bi zogägina engä gä tsi
7	al burro ¿para qué le comes su maíz del puerco, burro?... Me o dejó aquí, dice que me lo coma, dicen.
8	n'ä nuga xi di tsi mhu... hä embi, nubye hindi mporta pa te ga tsokuä ra nthähi,
8	yo únicamente lo estoy comiendo, sí, ahora no importa para qué le cortaste su lazo del puerco
9	nubye maha ma gä höhñu embi n'a y nubye xi bi ma ra nu'a ts'udi ko ra burru bi
9	ahora vamos a buscar le dice, dicen, y sí se fueron el puerco y el burro
10	zixa,... bi me meui ra hmu entonce... nubye bi... nubye bi... ntheui n'a ra ja'i ya bi
10	Lo llevó, se fue con su amo, entonces ahora se, Encontraron con una persona, ya la
11	zengua ki hats'i ki hats'i, de gi epu ri mote hinga ntheui n'a ra nzaya aaaa da
11	saludó, buenos buenos días, de que vienes allá atrás no te encontraste con un puerco, sí me lo encontré
12	nthe'be ya xä mani ri mote tu'tho'a – zägi mi ya zädi. Cuando nubye cuando nubye
12	ya va allá tras cantando nada más. Yo creo que churriteaba de susto. Cuando ahora cuando ahora
13	maha ma gä sigehu gä tetuahu a ver habu gä tsuhu. Nubye habu bä tsudi n'ä, xi bä
13	vamos a seguirlo a ver dónde lo encontramos. Ahora dónde lo encontraron dicen, lo
14	ndude luego n'a, bä ents'ä ra burru ä ra ts'udi, ba ehe ba ndu n'ä. Bi zoho bi hyo n'ä

14	cargaron luego dicen, lo echaron al burro dicen, llegando lo mataron dicen
15	Nubye bi, bi nja bi hyo bi nja yä ngo embi, yä ngu ts'udi. Nubye na ra... nu ra
15	ahora hubo, lo mataron, hubo carne entonces, carne de puerco. Ahora la
16	ndenga bi bongi bi ñ'exa... gi pädi ge nu'ä b'etsi, b'etsi pa ora dä ne dä zi... y
16	manteca que sobró lo puso, Tú sabes qué eso la guardan para cuando la quieran comer, y
17	entonces n'ä ra mixi nu'ä bi y'ot'ära nza'thu, bi ma bä tsi ra ndega y pu nubye bi
17	entonces el gato hizo su tragazón, fue a comer la manteca y después le
18	hyosthai ra ñ'oi mixi go ge'e gi, gä tsi ndega embi n'a, hina no vengo di tsi, zage ra
18	achacó al ratón, gato, tú crees él que comes la manteca le dice, dicen, yo creo
19	ñ'oi bi zi zäi. Bueno nubye ma gi hñuxpu ha ra tapanko pa gi,... ma gi y'aki b'u xi
19	Que es el gato... Espíalo para saber si
20	majuani goge'ä y hä nubye xi bi y'aki nu'a ra mixi n'a, ma bä huxä habu ja ra troja
20	es de verdad que es él, y sí lo espió al gato dicen, se fue a estar sobre la troja
21	gä dethä. Y hä bi zoho nu'ä ra ñ'oi n'ä. Nubye ngu bi[...] zoho bi mihi, bi pent'i gä
21	de maíz. Y sí llegó aquel ratón dicen. Ahora tan pronto que llegó lo agarró, lo atrapó, digamos
22	emfu, y bi... nubye bi thaämbä ra ne jä ndega ra ñ'oi pa bi prisentacion xina y'oua
22	así, y se... Ahora le embarró la boca de manteca al ratón y lo presentó: "aquí está"
23	nege gi eñhu ge go geke xä gi embabi, nubye hä bi gamfri nu yä hmu. A nu'bu hä ge
23	Ustedes dicen que yo, que yo era le dice, ahora sí le creyó su amo. Así
24	go xi ra ñ'oi hingo ge na mixi, embi n'ä. Ha gi xi di eñhe ge go ra mixi n'a. Bi thomba
24	entonces si es el ratón y no es este gato, le dice dicen. Y sí decíamos que era el gato dicen.
25	ra ne ra ndega y xi na juaua presenta conmigo tudä ra ndega ra ne ra ñ'oi n'a njabu
25	le embarraron su hocico de manteca todavía tiene manteca en su hocico el ratón dicen así
26	bi manga nu'u yä zu'e, ge'a njabu.
26	dijeron así esos animales, así es.

Corpus 3

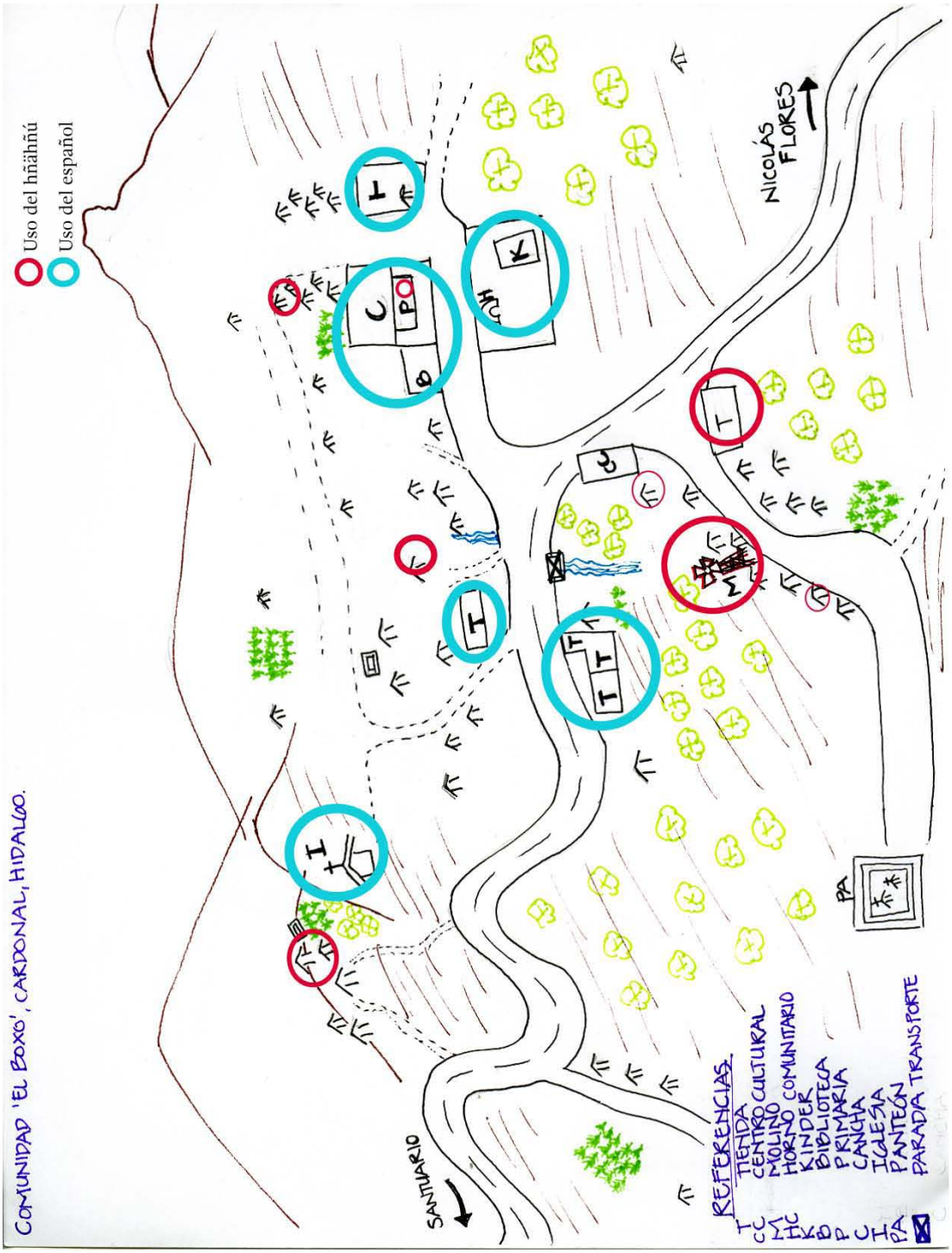
Transcripción cuento "Mbane pada ne ra mbane miñ'o"
Participantes: Moisés Roque
Fecha: noviembre 2010
Grabación a cargo de Itzel Vargas y Maja Robbers
Lugar: El Decá, Cardonal
Valle del Mezquital, Hidalgo
Duración: 3 min 54 seg

1	Nuna b'ede ra thuhu nuna b'ede ra thuhu ra mbane pada ne ra mbane miñ'o
1	Este cuento se llama este cuento se llama el compadre zopilote y el compadre coyote.
2	n'aki ra mbane pada nhñats'i ya maña, ha n'a ra t'oho ha bi hyandi bi y'oni yabu ra
2	Una vez el compadre zopilote volaba muy alto, en un cerro vio que andaba lejos su
3	mbane miñ'yo. -bi n'ñena- ma ga handa ma mbane miñ'yo bi y'oni -bi gäi ma bä
3	compadre coyote. Dijo -Voy a ver a mi compadre coyote que anda allá- Se bajó lo fue a
4	k'ätsi, bi zo... bi zot'e bi ñ'embi –¿te gi pefi mbane miñ'yo? di 'youatho di honi te gä
4	ver, lleg ___ llegó y le dijo -¿Qué haces compadre coyote?- -Aquí nada más, busco qué-
5	tsi ¿ha xi'i mbane pada? ¿te gi pe'tho? –n'eka di 'youa di honi te gä tsi, r'a bu di
5	comer ¿y tú compadre zopilote? ¿Qué haces nada más? También ando buscando qué comer, en ocasiones sí
6	tsudi r'a bu hindi tsudi hänge di ne gä ä'i n'a ra hmate mbane miñ'yo ¿te ma hmate ä?
6	encuentro, en ocasiones no encuentro, por eso te quiero pedir un favor compadre coyote ¿Qué favor es?
7	xa stä b'eni xä hño ge hindi ne ga ntsati nuua ha ra ximhai nge'ä r'abu di tsudi te di
7	He pensado bien que no quiero seguir aquí en este mundo, es que en ocasiones encuentro
8	tsi, r'abu thogi yopa o hñupa ha hindi tsudi te gä tsi nuga di ne gi 'yothägi n'a ra
8	qué comer, en ocasiones pasan dos o tres días y no encuentro qué comer,
9	hmäte ¿te'u hmate a zi mbane? -di ne gi otkägi ra hmate gi 'yenk'ägi ha n'a ra
9	yo quiero que me hagas un favor ¿Qué favor es compadrito? Quiero que me hagas favor de que me empujes en una
10	ma'ye pa njabu gä tagi gä tu ha ya hingä ntsati, nge'ä r'abu hindi tsudi te gä tsi a zi
10	peña para que así me caiga y muera y así ya no sufra, es que en ocasiones no encentro qué comer
11	mbane [...] ahh zi mbane, zi mbane pada hinda za gä ot'ä'i un'ä ra hmäte a nge'ä ma
11	Compadrito ... ah compadrito, compadrito zopilote, no te puedo hacer ese favor porque eres mi
12	mbane'i hinda za gä ot'ä'i nu'ä –hää zi ma mbane miñ'yo, nge'ä ma mbane'i, nubu
12	compadre. No te puedo hacer eso. - Sí compadrito coyote, porque eres mi compadrito, entonces
13	hinda za gä ot'ä'i nu'ä –hää zi mbane miñ'yo nge'ä nu'bu hinga tsudi te gä tsi, ma gä
13	No te puedo hacer eso. - Sí compadrito coyote, porque si no encuentro qué comer voy a
14	ntsati hä nu'bu gi y'entk'ägi ha ra ma'ye, gä tagi gä tu, ya nu'bu ya hingä ntsati -ra

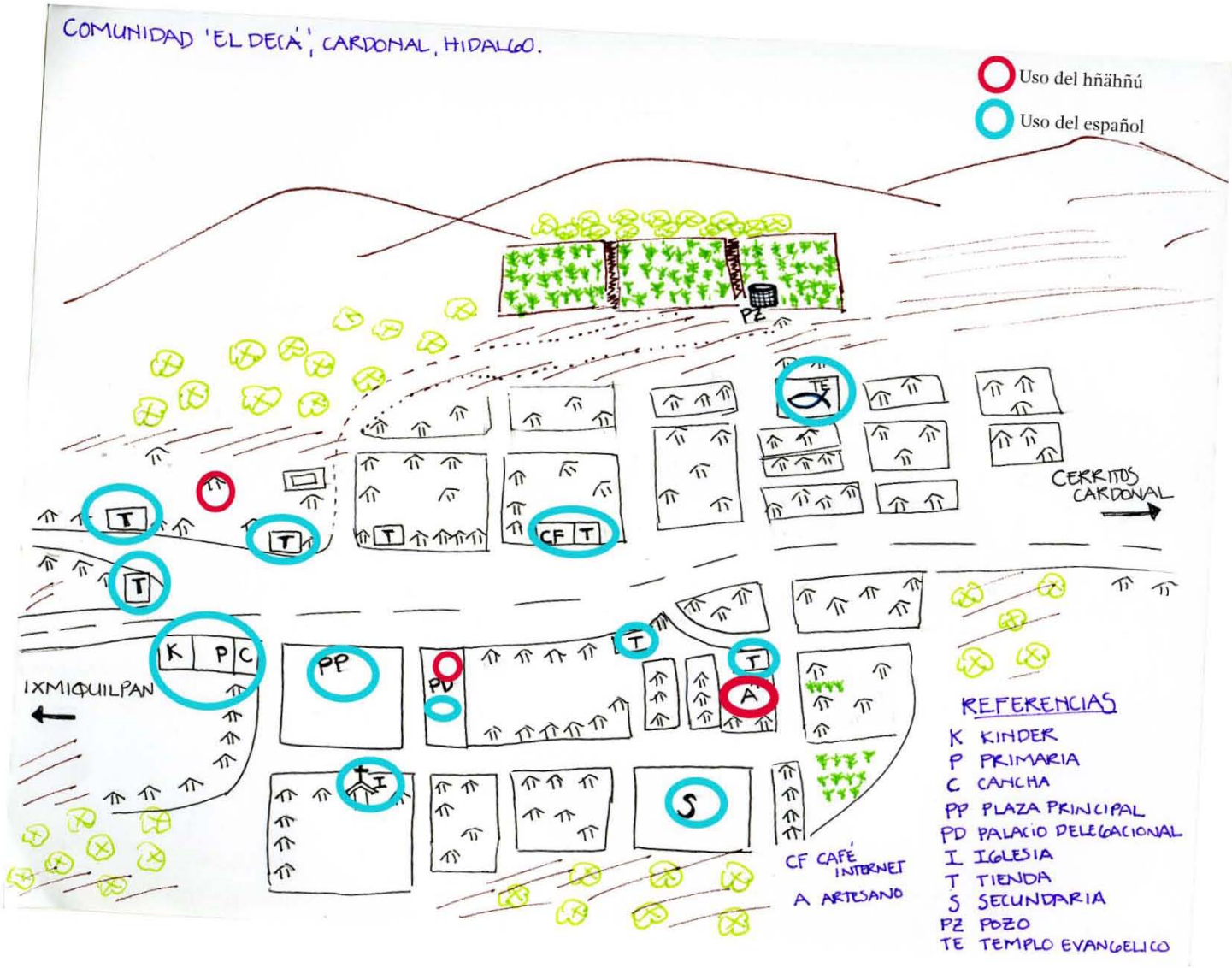
14	seguir sufriendo, y si me empujas en la peña me caeré y moriré, ya entonces no sufriré – El
15	miñ'yo bi dädi -nde xä gi adi nu'ä ra hmäte, ma gä, ma gä ot'ä'i nu'ä ra hmäte y
15	coyote respondió - Pues si insistes con ese favor te voy, te voy a hacer ese favor y
16	¿hänja gi n'e gä ja? de ha gi njuki ri xutha gi di xi ga ki ma njani nuga ha ra ñani ha
16	¿Cómo quieres que haga? Si te vas para atrás
17	ra ma'ye ja gä thoni njani n'epu guä ehe nts'edi njani ka ne mbane miñ'yo gi 'rakägi
17	La peña allí me colocaré luego te vienes fuerte
18	n'a ra ntutsi njabu gä tagi gä tu -ngu hindi ne hma mbane pada ha ya gä xikägi, zäge
18	Un tope así me rodaré y moriré - Como que no quiero compadre zopilote pero ya me dijiste, yo creo
19	ma gä ot'ä'i un'ä ra mäte -nubye ra [...] ra pada bi hñudi ha ra de ra ma'ye nu ra
19	Te voy a hacer ese favor - Ahora el ___ el zopilote se posó en la orilla de la peña y el
20	miñ'yo bi njuki ra xutha bá nest'ihi mi umba ra ntutsi nu'ä ra pada, nu ra pada
20	Coyote caminó para atrás, corrió le dió un tope al zopilote, pero como el zopilote
21	ko'mä ja yá zahua, ngu gi za bi zoho rá mbane miñ'yo bi hñats'i bi ma, ha nu ra
21	tiene alas, tan pronto sintió la llegada, el compadre zopilote voló y se fue, y el
22	mbane miñ'yo ko'mä mi ja ra ma'ye bi dagi, bi ntäni bi tongä yä ndo'yo –n'epu bä
22	compadre coyote como estaba en la peña se cayó y rodó, se fracturó sus huesos, luego
23	pengä ra pada, bä pengi bi ma bä k'äts'i ya mi huestä yä da, un ra mbane miñ'yo [...]
23	regresó el zopilote, se regresó para ver, ya estaba retorciendo los ojos su compadre coyote
24	n'epu bi mut'uäbi yä da, nu ra mbane miñ'yo n'epu bi mut'uäbi yä da, n'epu himi
24	luego le picoteó sus ojos, su compadre coyote, luego le picoteó sus ojos, todavía no
25	tutho xä hño ra zi mbane miñ'yo bi ñembabi: - o gi tsigägi mbane pada nge'ä ma zi mbane'i
25	moría bien, el compadre zopilote le dijo no me comas compadre zopilote porque eres mi compadrito
26	Pundgägi ma zi mbane miñ'yo nubye xo pa xu'ku'i nubu tso'tse da nga ra gots'i.
26	Discúlpame compadrito coyote, ahora que está caliente está sabroso, cuando se enfríe se me va a dificultar el bocado.

ANEXO II

Mapa comunidad "El Boxo"



Mapa comunidad “El Decá”



ANEXO III
REJILLA DE EVALIACIÓN

PAUTAS DE EVALUACIÓN	SI	NO	OBSERVACIONES
¿La portada está plastificada?			
¿La portada resiste a las manipulaciones de los usuarios?			
¿La ilustración de la portada o carátula tiene relación con el contenido?			
¿El título es legible y visible?			
¿Aparece en la carátula las edades para el público al que va dirigido?			
¿La editorial aparece en la portada?			
¿El nombre de los autores aparece en la contraportada?			
¿El Año de edición aparece en la contraportada?			
¿El número de edición aparece en la contraportada?			
¿La dirección de la editorial aparece en la contraportada?			
¿El país y ciudad de origen aparece en la contraportada			
¿Posee página web de la editorial?			
¿La portada o contraportada contienen errores?			
¿La portada y la contraportada contienen omisiones?			
FORMATO, VOLUMEN Y PESO DEL LIBRO			
¿El Formato se adecua a la edad de los niños?			
¿El texto es fácilmente transportable?			
¿El volumen del texto está adaptado para a edad del público al que va dirigido?			
RELACIÓN Y CALIDAD DEL LIBRO			
¿El papel está bien utilizado en función de las condiciones de utilización?			
¿El papel es suficientemente grueso?			
¿El papel empleado favorece una buena legibilidad?			
¿El libro está llamado a durar?			
¿La encuadernación es resistente a las manipulaciones de los alumnos?			
FACILITADORES TECNICOS DEL LIBRO			
¿El texto se lee como un libro de aprendizaje progresivo o como una revista e incluso como un álbum de imágenes?			
¿Presenta instrucciones de uso en un prefacio o introducción?			

¿Tiene anexos que facilitan la actividad o comprensión del contenido del libro?			
PRESENTACIÓN GENERAL DEL TEXTO			
¿El contenido es atractivo?			
¿La presentación es clara?			
¿El texto es legible?			
¿El texto contiene errores?			
ESTRUCTURA DEL CONTENIDO			
PRESENTACIÓN Y TABLA DE CONTENIDO			
¿Tiene una presentación o introducción?			
¿Si existe una tabla de contenido, se destaca la repartición del mismo?			
¿La Tabla de contenido ayuda a comprender la progresión?			
¿La paginación aparece en la tabla de contenido?			
¿El contenido está estructurado en partes?			
COHERENCIA INTERNA DEL MATERIAL			
¿Las ejemplificaciones son pertinentes y coherentes con el tema?			
FUNCIONES DEL MATERIAL			
¿Cumple con la función de transmisión de conocimientos?			
¿Cumple con la función desarrollo de capacidades y de competencias?			
¿Cumple con la función educación social y cultural?			
¿Cumple con la función información científica o cultura general?			
¿Cumple con la función de reforzar actitudes positivas hacia la lengua?			
EN LAS INFORMACIONES COMPLEMENTARIAS			
¿Remite a otras fuentes?			
¿Remite a páginas de internet?			
¿La manera de pensar del autor se respeta?			
¿Presentan una tabla de contenidos?			
¿Lo comentarios, notas, tablas son útiles?			
MÉTODOS SUGERIDOS EN EL MATERIAL			
¿Sugiere el trabajo en grupo?			
¿Sugiere el trabajo individual?			
¿Propone situaciones lúdicas en el desarrollo del contenido?			

LEGIBILIDAD DEL TEXTO			
¿El tamaño de la letra está bien elegida?			
¿Los tipos de letra de los títulos son legibles?			
¿El lenguaje empleado es apropiado para la edad de los lectores?			
¿El lenguaje es lo suficientemente preciso?			
¿El lenguaje está bien seleccionado?			
¿El nuevo vocabulario está definido en el texto?			
ILUSTRACIONES			
¿Hay suficientes ilustraciones?			
¿Las ilustraciones están suficientemente contrastadas?			
¿Las ilustraciones están acompañadas de títulos, leyendas, etc.?			
¿Las ilustraciones son de buena calidad en el plano de la expresión?			
¿Las ilustraciones son de buena calidad en el plano de la impresión?			
¿Las ilustraciones son de buena calidad en el plano de la estética?			
¿Hay mapas?			
¿El Mapa tiene una buena calidad en el plano de la impresión?			
¿El mapa está acompañado de títulos o letreros?			
ADECUACIÓN DE LA ILUSTRACIÓN A LOS CONTENIDOS DEL MATERIAL			
¿La ilustración empleada explicita la información que se requiere comprender?			
¿Las imágenes tienen relación con el contenido del material?			
¿Hay suficientes imágenes del tema correspondiente?			
¿Las ilustraciones aportan informaciones complementarias con relación al contenido?			
¿Las ilustraciones toman en cuenta el contexto del lector?			
¿Las ilustraciones son pertinentes con relación al contexto socio-cultural?			
¿Las ilustraciones suscitan positivamente el imaginario del lector?			

ANEXO IV

Cuestionario de opinión
Yä ntägu thuhu hñähñú. Adivinanzas en hñähñú

Datos generales:

Nombre:
Edad:
Comunidad:
Grado escolar:

Información sobre competencia lingüística del hñähñú

Habla Solo entiende No habla/ no entiende

---

1. ¿Conocías el audio-libro Yä ntägu thuhu hñähñú. Adivinanzas en hñähñú?

2. ¿Cuál te gusta más, el que es para iluminar o el que viene a color? ¿por qué?

3. ¿Te gustan las ilustraciones?

4. ¿Les cambiarías o agregarías algo?

5. ¿Y de libro que es a color, te gustan los colores que les pusieron?

6. ¿Qué te parece el audio? ¿te gusta la música que contiene?

7. ¿Sabías que el otomí tiene otras variantes, es decir, otras formas de hablar? ¿Cuál conoces?

8. ¿Y qué opinas de las variantes que vienen en el audio-libro?

9. ¿Les entiendes?

10. ¿Te gusta cómo se escucha?

11. ¿Te gustan las adivinanzas?

12. Y las que vienen en este audio-libro ¿se te hacen fáciles o difíciles?

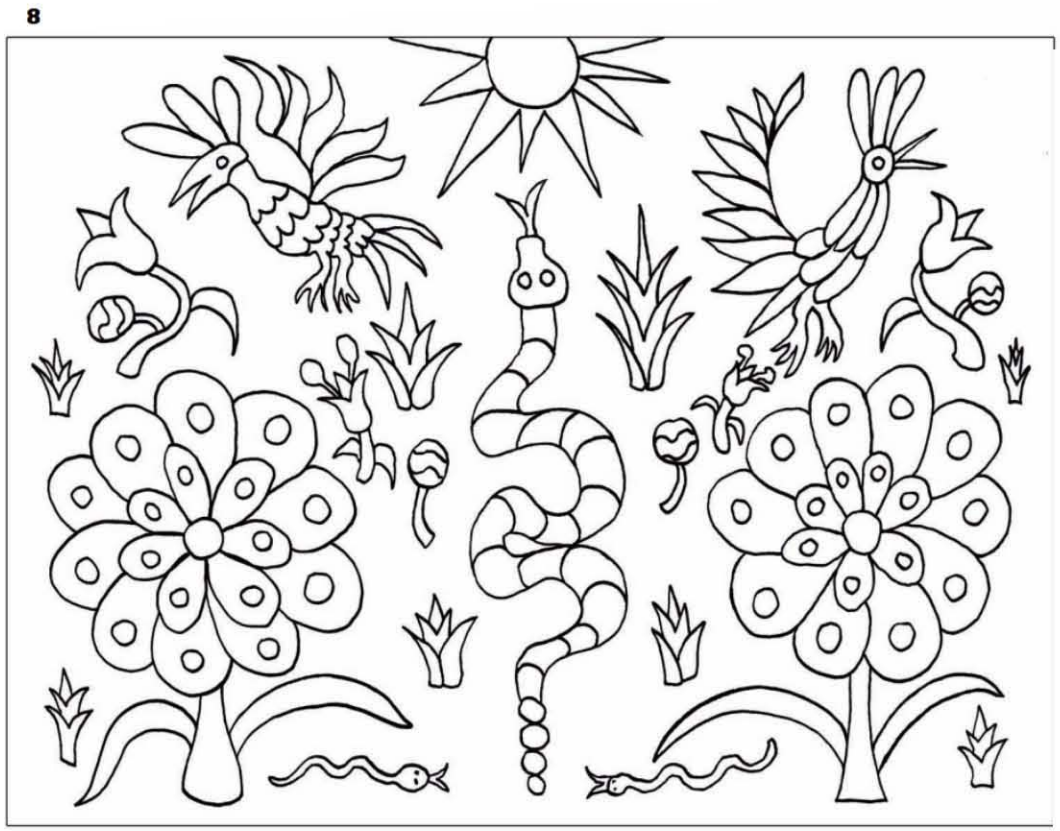
13. Una vez repasado el audio-libro ¿qué adivinanza te gustó más?

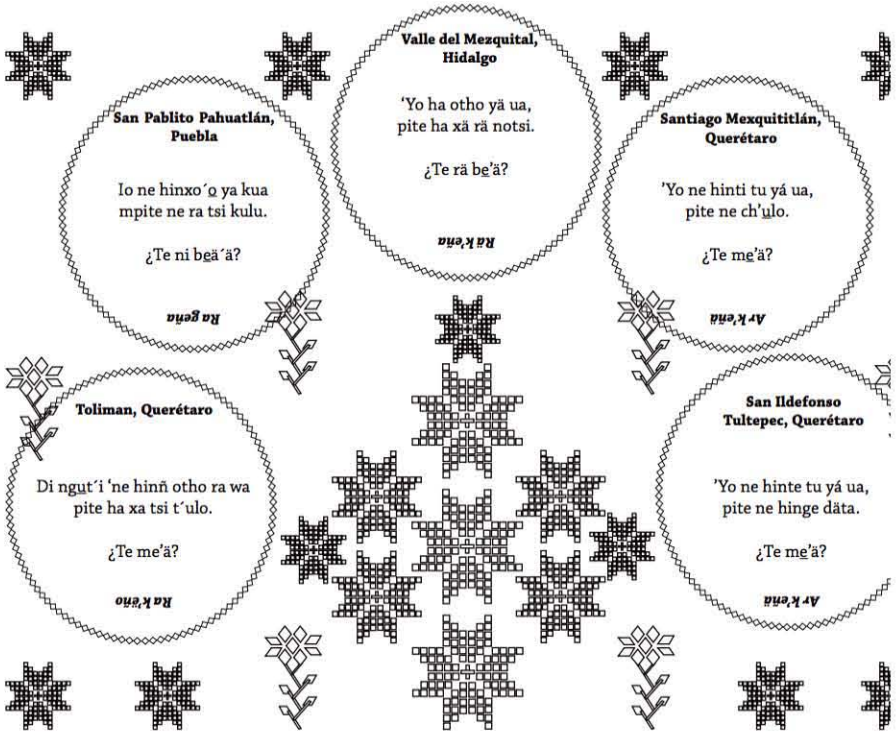
14. Si te diera a elegir entre uno de tus libros en hñähñú, que usas en la escuela y este ¿Cuál eligirías? ¿por qué?

15. ¿Qué material te gustaría que existiera para aprender hñähñú?

16. Si pudiéramos hacer un libro o un video o una grabación o un juego en hñähñú ¿de qué te gustaría que fuera?

ANEXO V


8


Ra k'ëño
¿Te me'ä?
Di ngut´i 'ne hinñ otho ra wa
pite ha xa tsi t´ulo.
Toliman, Querétaro
Ar k'ëñä
¿Te me'ä?
'Yo ne hinte tu yá ua,
pite ne hinge däta.
San Ildefonso
Tultepec, Querétaro
Ar k'ëñä
¿Te me'ä?
'Yo ne hinti tu yá ua,
pite ne ch'ulo.
Santiago Mexquititlán,
Querétaro
Ra k'ëña
¿Te rä be'ä?
'Yo ha otho yä ua,
pite ha xä rä notsi.
Valle del Mezquital,
Hidalgo
Ra gëña
¿Te ni beä´ä?
Io ne hinxo´o ya kua
mpite ne ra tsi kulu.
San Pablito Pahuatlán,
Puebla

ESPAÑOL

No come
pero tiene dientes.
Le crecen barbas,
pero tampoco es gente.

El elote

VALLE DEL MEZQUITAL

Ja yä ts'i
n'e hingi ñuni,
ja yä juni
n'e hingrä ñ'oho.

¿Te rä be'ä?

Rä mänxa.

TOLIMÁN

Ja ya tsi
'ne hindi ñüni,
ja ya juni ne hinga
dome

¿Te me´ä?

Mönxa

SAN ILDEFONSO

Tu yá ts'ii
ne hinte tsi
tu yá juni,
ne hinga ar ñ'oho.

¿Te me'ä?

Ar mänxa

SAN PABLITO PAHUATLÁN

Ja ya tsi
ne hingi tsimhe,
ja ya juni ne
hinga ra hñohu.

Ra mänxa

SANTIAGO MEXQUITITLÁN

Tu yá ts'ii
ne hingi ñuni,
tu yá juni
ne hingar ñ'oho.

¿Te me'ä?

Ar mänxa